

LOS CUENTOS, UN MUNDO FASCINANTE PARA DESCUBRIR, COMPRENDER Y  
COMPARTIR CON OTROS NIÑOS: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE  
COMUNICATIVO, PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS – CUENTOS  
INFANTILES, DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO.

Johana Paola Barros González

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en educación

2019

LOS CUENTOS, UN MUNDO FASCINANTE PARA DESCUBRIR, COMPRENDER Y  
COMPARTIR CON OTROS NIÑOS: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE  
COMUNICATIVO, PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS – CUENTOS  
INFANTILES, DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO.

Johana Paola Barros González

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Directora

Mg. Yenny Quintero Arango

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

Nota de aceptación

---

---

---

---

Firma del director del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## **Dedicatoria**

### **A Dios**

Por mostrarme el camino por el que debo andar, un camino que no sólo me dignifica como profesional, sino que me ha permitido crecer como persona, estoy convencida que el éxito es un peldaño que solo logran escalar quienes entienden que la verdadera riqueza del hombre se encuentra en su calidad humana y que ésta conduce a la cúspide.

### **A mi hija Keisha**

Que a su corta edad tal vez no comprende lo importante que ha sido para mí contar con su magnífica presencia en mi vida, convirtiéndose en constante motivación en cada proyecto emprendido, y a quien tuve que dejar de dedicarle tiempo para poder culminar esta meta.

### **A mis padres**

Ellos hacen parte de ese impulso interior que se materializa en un anhelo ferviente por avanzar y no desfallecer ante los altibajos que en ocasiones amenazaron con hacer pedazos ese sueño llamado Maestría en Educación.

**Johana Barros González**

## **Agradecimientos**

A Dios, por permitirme entre tantos opcionados, ser escogida para hacer parte de esta maravillosa experiencia. En su tiempo todo es perfecto, y en buena hora llegó esta gran oportunidad de cualificación profesional a mi vida.

Agradezco al Ministerio de Educación Nacional, por esta gran oportunidad de formación que nos han brindado, pues con ella no solo nos cualificamos profesionalmente, sino que nos convertimos en agentes transformadores desde la labor que desempeñamos como educadores en nuestra Institución Educativa y la sociedad.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, a la Línea de Lenguaje, a un equipo maravilloso de profesionales, pero, sobre todo de excelentes personas, colmados de una calidad humana única, quienes en este recorrido nos aportaron desde sus valiosas experiencias, saberes y entrañable afecto; a Martha Cecilia Arbeláez y especialmente a Yenny Quintero Arango, Asesora y pilar fundamental en el desarrollo de mi investigación, a Martha Lucía Garzón y a cada uno de los que aunque su nombre no aparece escrito, quedará esculpido en mis más gratos recuerdos.

Agradezco especialmente a mis estudiantes, quienes impregnaron de magia esta maravillosa experiencia. Con su participación y entusiasmo, se convirtieron en los protagonistas de una historia que ha sido plasmada en cada uno de sus corazones.

A mis familiares y amigos que detrás de un telón contribuyeron en el logro de esta meta, son ellos quienes sin saberlo aportaron también un granito de arena.

## Resumen

El propósito de este trabajo es presentar los resultados obtenidos en la investigación denominada “Los cuentos, un mundo fascinante para descubrir, comprender y compartir con otros niños: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de los estudiantes de segundo”, estudio que pertenece a la Línea de investigación Didáctica del lenguaje, de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyo objetivo es determinar la incidencia de una S. D. de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de cuentos infantiles en los estudiantes del grado segundo de la I. E. Isabel María Cuesta González, sede: José Arnolfo Marín de Riohacha, e identificar las transformaciones en las prácticas de enseñanza a partir de la reflexión de la docente participante durante la implementación de la S. D. La investigación es de enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi experimental, intragrupo, complementada con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de la docente. La muestra fue de 30 estudiantes, evaluados con la aplicación de una prueba diagnóstica Pre-test, para identificar el nivel inicial de comprensión lectora, posteriormente se intervino mediante la implementación de una secuencia didáctica fundamentada en los planteamientos de Camps (2003), en la cual se enfatizó en los planos del relato literario planteados por Cortes y Bautista (1998) y la situación de comunicación propuesta por Jolibert (1997); y finalmente se realizó la evaluación de la comprensión a partir de la aplicación del Pos-test. Por último, se contrastaron los resultados obtenidos a partir de la comparación entre el Pre-test y el Pos-test, aplicando las medidas de tendencia y de dispersión de la estadística descriptiva, permitiendo validar la hipótesis de trabajo, al evidenciarse avances notorios en la comprensión lectora de cuentos infantiles en los estudiantes de grado segundo.

**Palabras claves:** Comprensión lectora, Texto narrativo, Secuencia didáctica, Planos del relato literario, Situación de comunicación.

## Abstract

The purpose of this work is to show the results obtained in the research called "The stories, a fascinating world to discover, understand and share with other children", an SD for the understanding of narrative texts like children's stories, belongs to the Research Line Didactics of language, of the master's degree in education at the Technological University of Pereira, whose objective is to determine the incidence of a SD of communicative focus in the reading comprehension of children's stories in the students of the second degree of the IE Isabel María Cuesta González, headquarters : José Arnolando Marín de Riohacha and identify the transformations in the teaching practices from the reflection of the participating teacher during the implementation of the SD The research is quantitative, with a quasi-experimental, intra-group design, complemented with the qualitative analysis of the teaching practices of the teacher . The sample was of 30 students, evaluated with the application of a Pre-test diagnostic test, to identify the initial level of reading comprehension, later it was intervened by the implementation of a didactic sequence based on the approaches of Camps (2003), in the which was emphasized in the plans of the literary story proposed by Cortes and Bautista (1998) and the communication situation proposed by Jolibert (1997); and finally the comprehension evaluation was made from the application of the Post-test. Finally, the results obtained from the comparison between the Pre-test and the Post-test were contrasted, applying the trend and dispersion measures of the descriptive statistics, allowing to validate the working hypothesis, as evident progress was made in the reading comprehension of children's stories in second grade students.

**Keywords:** Reading comprehension, narrative text, didactic sequence, literary story plans, communication situation.



## Tabla de contenido

	Pág.
1. Presentación.....	15
2. Marco teórico.....	28
2.1. El lenguaje .....	28
2.1.1. Lenguaje escrito.....	31
2.2. Concepciones de lectura .....	35
2.3. Modelos de comprensión lectora.....	39
2.4. Enfoque comunicativo .....	44
2.5. Texto narrativo .....	47
2.5.1. El cuento.....	51
2.7. Práctica reflexiva .....	56
3. Marco Metodológico .....	60
3.1. Tipo de Investigación .....	60
3.1.1. Diseño de la investigación.....	61
3.2. La población .....	61
3.3. Muestra .....	61
3.4. Hipótesis .....	61
3.4.1. Hipótesis de trabajo. ....	62
3.4.2. Hipótesis nula. ....	62

3.4.3. Variable independiente: secuencia didáctica .....	62
3.5.2. Variable dependiente: Comprensión lectora de textos narrativos.....	64
3.6. Categorías .....	66
3.6.1. Categorías del análisis cualitativo.....	66
3.6.2. Unidad de trabajo .....	68
3.7. Técnicas e instrumentos .....	68
3.7.1 Procedimiento .....	69
4. Resultados y Análisis de la Información .....	71
4.1. Análisis cuantitativo de la comprensión de textos narrativos .....	71
4.1.1. Prueba de hipótesis .....	72
4.1.2. Comprensión de texto narrativo.....	73
4.1.2.1. Análisis global Pre-test y Pos-test.....	74
4.1.2.2. Análisis de los niveles de desempeño Pre-test y Pos-test. ....	75
4.1.2.3. Análisis de Dimensiones.....	76
4.1.2.4. Análisis de la dimensión Situación de comunicación.....	77
4.1.2.5. Análisis de la dimensión Plano de la narración. ....	82
4.1.2.6. Análisis de la dimensión Plano del relato. ....	86
4.1.2.7. Análisis de la dimensión Plano de la historia. ....	89
4.2. Análisis cualitativo.....	92
4.2.1. Momento 1 .....	93

4.2.1.1. Fase de planeación .....	93
4.2.2. Momento 2 .....	96
4.2.2.1. Fase de ejecución .....	96
4.2.3. Momento 3 .....	99
4.2.3.1. Fase de evaluación .....	99
5. Conclusiones.....	103
6. Recomendaciones .....	106
7. Referencias bibliográficas .....	109
8. Anexos .....	117

## Lista de gráficos

	Pág.
Gráfica 1. Análisis global Pre-test y Pos-test.....	74
Gráfica 2. Comparativo general por niveles de desempeño Pre-test y Pos-test.....	75
Gráfica 3. Comparativo general de dimensiones Pre-test – Pos-test .....	76
Gráfica 4. Comparativo de indicadores: Situación de comunicación Pre-test y Pos-test. ....	77
Gráfica 5. Comparativo de indicadores: Plano de la narración Pre-test y Pos-test.....	82
Gráfica 6. Comparativo de indicadores: Plano del relato Pre-test y Pos-test. ....	86
Gráfica 7. Comparativo de indicadores: Plano de la historia Pre-test y Pos-test.....	89

**Lista de tablas**

	Pág.
Tabla 1. La variable independiente .....	62
Tabla 2. Operacionalización de la variable dependiente .....	64
Tabla 3. Categorías de las prácticas reflexivas .....	67
Tabla 4. Fases de la investigación.....	69
Tabla 5. Medidas de tendencia central y medidas de dispersión Pre-test y Pos-test .....	72
Tabla 6. Secuencia didáctica.....	118

## Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1. Secuencia didáctica .....	117
Anexo 2. Pre-test.....	154
Anexo 3. Texto Pre-test .....	159
Anexo 4. Pos-test .....	162
Anexo 5. Texto Pos-test.....	167
Anexo 6. Consentimiento firmado.....	170
Anexo 7. Diario de campo (1 sesión).....	171
Anexo 8. Evidencias .....	174

## 1. Presentación

Por naturaleza el ser humano es un agente social, gracias a su capacidad de comunicación éste puede entrar en contacto con el mundo e interactuar en diversos contextos y momentos de la vida. Saber comunicarse demanda el desarrollo de habilidades propias del lenguaje, el cual llega a ser un medio de expresión de pensamientos y generador de aprendizajes, a través del cual se puede dar a conocer y compartir con los otros, ideas, creencias, emociones y sentimientos.

En este sentido los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana expresan:

En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos (p. 19).

Además, el hombre necesita de instrumentos sociales que le permitan comunicar sus pensamientos, es decir, del lenguaje como acto comunicativo de interacción con otros (Vygotsky, 1934). En nuestra sociedad el lenguaje juega un papel relevante al momento de tejerse las relaciones humanas, y es precisamente en esta interacción en donde la escuela interviene como agente dinamizador que media entre la necesidad que tiene el individuo de socializar y la posibilidad de proveerle de herramientas necesarias para desarrollar las competencias que le permitirán adecuar su discurso a cada situación comunicativa.

Con base en lo anterior, Coll y Onrubia (1995) prestan especial atención al papel del lenguaje en los procesos educativos, los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje que son esencialmente situaciones interactivas y comunicativas en las que los agentes educativos ayudan de manera sistemática y planificada a los alumnos a construir, diferenciar y enriquecer sus

conocimientos en relación a determinadas parcelas de la realidad física y social, siendo el habla uno de los instrumentos más poderosos a través de los cuales se ejerce esa ayuda.

En cuanto a los procesos educativos, las prácticas pedagógicas se sustentan en la implementación de estrategias metodológicas que le permitirán al educando potencializar la capacidad de aprender en distintos escenarios, a su vez busca proveerles de experiencias significativas encaminadas a desarrollar los niveles de competencias requeridos para tener un mejor desempeño, tanto en las pruebas censales, como en todo el proceso académico en el que están inmersos. Al mismo tiempo que se asume esta postura, se les permitirá a los estudiantes, transformar su propia realidad en la medida en la que se permea su mentalidad como promotores de cambio a partir de su desenvolvimiento dentro de la sociedad. Este es el impacto que ineludiblemente debe provocar la escuela en el educando, es decir, formar ciudadanos críticos y pensantes.

En concordancia con lo anterior, cabe mencionar lo planteado en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (2011), ya que la lectura y la escritura se conciben como procesos que permiten a los estudiantes formarse como sujetos críticos, en este plan se expresa claramente que “leer y escribir se convierten cada vez más en requisitos para la participación ciudadana y para el desarrollo de una sociedad democrática e igualitaria” (p. 4). En cuanto a la enseñanza de la lectura, es importante dejar claro que este proceso debe permitir al estudiante no solo descifrar signos sino ser competente en la comprensión textual. La lectura no debe abordarse en el proceso como una actividad mecánica para acceder a una información, o de simple entretenimiento. Al respecto Sánchez, Cruz, Herrera y Álvarez (2010) en su investigación “Lenguaje vivo en el aula”, concluyen que la comprensión lectora es una actividad específica del lenguaje con la que se busca producir significados a partir de los textos escritos, proceso en el que la interrogación



del texto es esencial para hallar las pistas que permitan comprender la totalidad del texto y usarlas para posteriormente escribir el texto que se necesita.

Sin embargo, hoy se sigue abordando el área de Lengua Castellana como un campo disciplinar en el que la lengua se concibe como un proceso de enseñanza de códigos y reglas ortográficas y gramaticales, en lugar de asumirse como instrumento para el aprendizaje y la construcción de conocimientos, convirtiéndola en estrategia pedagógica pertinente para desarrollar la expresión y la comunicación integral en el educando.

Particularmente la enseñanza de la lectura se ha llevado a cabo en el aula de manera errada, ya que se fundamenta en prácticas de enseñanza tradicionales, en las que el docente en su posición de dictador, transmisor de información, protagonista, gestor de un aprendizaje mecánico no logra aun superar este modelo para asumir nuevos desafíos que permitan construir el conocimiento a partir de metodologías y estrategias pertinentes, que involucren de forma activa a todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con lo anterior Vargas (2017) en su investigación sobre comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado, en el municipio de Dosquebradas en Risaralda, plantea la necesidad de reflexionar acerca de las metodologías implementadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua Castellana, teniendo en cuenta que estas prácticas implican la participación activa tanto de los docentes como de los estudiantes y la selección y/o planificación de diversas estrategias por parte de quienes ejercen la labor de enseñar con el fin de instaurar aprendizajes significativos en quienes aprenden.

En concordancia con lo anterior, Goodman (2008) afirma:

Muchas prácticas escolares tradicionales parecen haber impedido u obstaculizado el desarrollo del lenguaje. En nuestro fervor por hacerlo más fácil, lo hemos hecho

difícil. ¿Cómo? Principalmente al dividir el lenguaje natural en fragmentos de tamaño de bocadillo, pequeños pero abstractos (...) (p. 108).

Ahora bien, García y Quiceno (2017) y Velásquez y Tabares (2017) argumentan en sus investigaciones que aún prevalecen prácticas tradicionales al momento de potenciar las competencias comunicativas propias del lenguaje; los maestros conciben la enseñanza de la lectura y la escritura como un proceso de decodificación y automatización de información y enfatizan en aspectos gramaticales, más que en los comunicativos o de significación, lo cual se ve reflejado en el énfasis que se hace en los primeros grados en el reconocimiento de grafemas, sílabas y palabras. En este sentido, Lerner (2001) hace referencia al “abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura: la lengua escrita creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos” (p. 49).

Por otro lado, en este mismo texto esta autora sostiene que en realidad el docente tiene un cúmulo de saberes que le hace estar por encima del conocimiento que poseen sus estudiantes, sin embargo, los niños también están colmados de saberes provenientes de diversas fuentes que les permiten asimilar, crear y construir; así, sus intervenciones en el proceso tienen un gran potencial pedagógico.

Al respecto, Pérez y Roa (2010) manifiestan que el propósito de la enseñanza en el aula no debe limitarse al aprendizaje de la escritura y la lectura convencionales, se deben propiciar situaciones en donde los niños reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales. Además, la escuela como escenario y gestor de aprendizajes debe permitirle al estudiante desarrollar las habilidades requeridas para ser competente en la comprensión textual. Como lo afirma Solé (1994) “el aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para

comprender los textos requiere de una intervención explícitamente dirigida a dicha adquisición” (p.18).

Si el propósito de la escuela es orientar al estudiante hacia la adquisición de aprendizajes que le permitan ser competente al momento de comunicarse y tener un mejor desempeño en la sociedad, éste no puede seguir relegado al papel de agente pasivo, receptor de información y con poca participación en la clase. A esta situación se le añade la metodología usada en el proceso de enseñanza, la cual está basada en el dictado, la transcripción, repetición de sonidos, planas, enseñanza sin contexto. Al respecto, Goodman (1995) argumenta que en los primeros años de escolaridad la enseñanza del lenguaje escrito se fundamenta en ejercicios mecánicos en donde los estudiantes deben primero aprender a discriminar las letras iniciando con las vocales y luego con las consonantes, para posteriormente enseñarles a formar sílabas, palabras y por último aprenderán a leer y construir frases. Por otra parte, este método silábico está sustentado en una práctica mecánica y repetitiva en donde se deja de lado el sentido comunicativo y social que tiene la lectura y la escritura. Además, no se busca que los estudiantes relacionen la información aprendida con los usos del lenguaje escrito en el contexto cultural en el que se desenvuelven; los procesos de lectura y escritura se han limitado a un simple ejercicio de decodificación y codificación de fonemas en grafemas y de grafemas en fonemas (Betancourt, 1997).

En línea con el anterior planteamiento, Nieto y Carrillo (2013) expresan en su investigación que la lectura y la escritura actualmente se asumen como herramientas esenciales para los procesos que se llevan a cabo en la escuela, y también para la vida, de allí la necesidad de desarrollar investigaciones que tengan por objeto de estudio el lenguaje como instrumento de interacción y generador de aprendizajes. En otra investigación llevada a cabo en Nuevo León, México, Salas (2012) encontró que las estrategias implementadas por los docentes en el aula

llegan a ser insuficientes para poder promover el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes, en su gran mayoría para evaluarles el proceso de comprensión lectora los maestros solicitan escritos en los cuales el estudiante debe plasmar su opinión o mapas conceptuales, dejando de lado otro tipo de estrategias que permiten desarrollar competencias de alto nivel.

No obstante, hay trabajos investigativos en los que se han logrado resultados satisfactorios debido a la pertinencia de las estrategias implementadas para el desarrollo de la comprensión lectora, trabajos como los de Llanos y Guerrero (2017), Velazco y Tabares (2015) y Bedoya y Gómez (2014) en los cuales se implementaron secuencias didácticas de enfoque comunicativo, donde los procesos de indagación en el aula que tuvieron como objeto las didácticas de enseñanza del lenguaje que facilitaron a los estudiantes un contexto real de aprendizaje, permitiendo mejorar los desempeños de lectura y las habilidades comunicativas, dejando de lado las propuestas tradicionales que reducen la lectura a la decodificación. Así mismo, con las propuestas desarrolladas, en los docentes se generó la posibilidad de reflexionar acerca de las prácticas tradicionales y actuales en la forma de enseñar y evaluar la comprensión lectora.

Por lo anterior, en la escuela se deben implementar estrategias que permitan abordar la lectura de forma más dinámica y pertinente para la construcción de saberes, leer debe convertirse en una actividad pedagógica que le permita al estudiante aprender a partir de lo que lee y no una actividad para verificar si sabe decodificar o no. Es necesario tener en cuenta entonces que, enseñar a leer y a escribir como expresa Lerner, (2001) “Es un desafío que hoy enfrenta la escuela, incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (p. 25).

Por lo tanto, se puede pensar que, si no se llega a una verdadera concienciación sobre la importancia de llevar a las aulas nuevas propuestas metodológicas para orientar la enseñanza de la lectura y por ende de su comprensión, no se podrá lograr una transformación en el pensamiento, que genere reflexión cognitiva y social en los niños y niñas.

Además, en una sociedad cambiante y en constante crecimiento del conocimiento y de los avances tecnológicos, los procesos de enseñanza de lectura y escritura no se pueden seguir abordando como simples habilidades de decodificación y codificación, sino como verdaderas prácticas sociales, de tal manera que puedan proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje significativas. Camps (2003) señala que la escuela está teniendo problemas para cumplir con su función alfabetizadora, pues las prácticas que propone se quedan cortas frente a las demandas que el mundo plantea a los lectores.

Y es que, a pesar de que actualmente existen múltiples investigaciones como las anteriormente mencionadas, que dan respuestas innovadoras sobre el desarrollo de la comprensión lectora y sus implicaciones en las prácticas educativas, en la escuela se debe seguir fortaleciendo los procesos educativos para sobresalir en pruebas aplicadas con la finalidad de valorar los niveles de competencias en áreas como lenguaje y matemáticas. Pues los resultados obtenidos en las pruebas PISA aplicadas en el año 2015, muestran que de las tres áreas evaluadas, comprensión lectora es en la que mejor le fue a los estudiantes colombianos, con 425 puntos que los ubicó en la posición 54 entre 72 naciones participantes, ascendiendo una posición respecto a la prueba anterior donde se había ubicado en la 55, en esta área el país logró subir 22 puntos pasando de 403 en el 2012 a 425. En el listado avanzó cuatro posiciones y, en comparación con América Latina, superó a países como Brasil, Perú, México y República

Dominicana. Sin embargo, estos resultados no son alentadores, pues los estudiantes aún presentan dificultades en los procesos de comprensión.

Con respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber aplicadas en Colombia en el año 2017, se muestra que el promedio en los desempeños alcanzados a nivel nacional en el área de lenguaje, en el grado tercero fue de 310 puntos, mientras que en el 2016 el promedio fue de 313 puntos. En lo que se refiere al departamento de La Guajira el promedio en el grado tercero en el 2017 fue de 285 puntos, y en el 2016 el promedio fue de 282 puntos. Hay que mencionar, además, que a nivel municipal, Riohacha en el 2017 obtuvo un promedio de 290 puntos y en el 2016 el promedio fue de 287. Estos desempeños reflejan que a pesar de no obtenerse avances notables en los resultados obtenidos a nivel departamental y municipal, se logró un incremento de 3 puntos, mientras que a nivel nacional hubo una disminución de 3 puntos en los resultados obtenidos por los estudiantes con relación al año anterior.

Ahora bien, con referencia a los resultados obtenidos en las pruebas Saber aplicadas en el año 2017 correspondientes a la institución educativa Isabel María Cuesta González, respecto al área de lenguaje en el grado tercero el puntaje promedio fue de 291; los porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en el área, evidenciaron que: en el nivel insuficiente se ubicó un 19%, en mínimo un 50%, en satisfactorio un 24% y en avanzado solo el 8% de los estudiantes.

El panorama expuesto, refleja la necesidad de continuar avanzando en la enseñanza del lenguaje desde otras metodologías y enfoques, debido a que los métodos repetitivos y que orientan la lectura al reconocimiento de información literal, conducen a que los estudiantes no identifiquen la estructura explícita del texto (silueta textual), no comparen textos de diferentes formatos y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido, no recuperen información explícita e implícita en el contenido del texto, ni reconozcan elementos implícitos de la situación

comunicativa del texto, además dichas propuestas descontextualizadas, provocan que los estudiantes ni siquiera reconozcan y evalúen información explícita de la situación de comunicación, según datos publicados por el ICFES, (2018).

Otros de los resultados que permiten conocer los niveles de desempeño institucional es el ISCE, según los resultados arrojados en la prueba aplicada en el año 2017, la Institución Educativa mencionada, en básica primaria obtuvo un puntaje de 4,86 discriminado de la siguiente manera: Desempeño 2,22; Progreso 0,97; Eficiencia 0,93 y Ambiente escolar 0,74, comparados estos resultados con los del 2016 en donde logró un 5,36, por lo que se evidencia que en lugar de mejorar bajó un 0,5 punto. Cabe resaltar que el Mínimo de mejoramiento anual era 5,44 para este año. En cuanto a la básica secundaria el puntaje fue de 4,47 y en la Media de 4,14. Respecto al área de lenguaje en básica primaria específicamente en el grado tercero, en el 2017 el puntaje promedio fue de 291 mientras que en el 2016 fue de 295, esto significa que no hubo avances en los desempeños de los estudiantes en esta área a pesar de los esfuerzos aunados por parte de los docentes y el apoyo del Programa Todos Aprender.

La Institución Educativa dentro del PEI debe tener concebido los proyectos pedagógicos que le permitan trabajar aspectos concernientes al proceso de enseñanza y aprendizaje, no obstante, en el Plan de Mejoramiento Institucional, no se tiene diseñado un proyecto de lectura, con el cual se busque mejorar los niveles de competencias en los procesos de comprensión lectora en la población estudiantil.

Por lo tanto, se hace necesario intervenir las prácticas pedagógicas con propuestas que permitan propiciar en el educando un acercamiento a la lectura no solo como actividad de disfrute, sino como un proceso complejo que aproxime al estudiante a su contexto, que le permita construir el sentido del texto, lo que puede hacerse a través de la lectura de cuentos, ya

que la narrativa permite, indagar el texto, antes, durante y después de haberse leído, permitiendo desarrollar la habilidad de comprenderlo, teniendo claridad del porqué se lee, y el beneficio que representa para ellos adquirir un hábito que enriquecerá sus conocimientos.

A partir de lo anterior la presente investigación busca dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de cuentos infantiles, de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Isabel María Cuesta González, sede: José Arnoldo Marín del municipio de Riohacha? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

Para dar respuesta a estas preguntas se plantean los siguientes objetivos. Como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de cuentos infantiles, de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Isabel María Cuesta González, sede: José Arnoldo Marín del municipio de Riohacha y reflexionar acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- ❖ Evaluar el nivel de comprensión lectora de cuentos infantiles, de los estudiantes del grado segundo, antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- ❖ Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de cuentos infantiles, de los estudiantes de segundo grado.
- ❖ Implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de cuentos infantiles y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza.
- ❖ Valorar el nivel de comprensión lectora de cuentos infantiles, de los estudiantes del grado segundo, después de la implementación de la secuencia didáctica.



- ❖ Confrontar y analizar los resultados de la evaluación inicial y final para identificar las transformaciones en la comprensión lectora de cuentos infantiles, de los educandos a partir de la secuencia didáctica.

Esta investigación fundamentada en la comprensión lectora de textos narrativos – cuentos infantiles – se convierte en una propuesta pedagógica y didáctica de gran relevancia, con la que se busca enriquecer los procesos de comprensión desarrollados al interior del aula de clases no solo de la institución educativa donde se lleva a cabo la investigación, sino de quienes la consideren pertinente para apoyar los procesos de comprensión. Para Pérez y Roa (2010) a la escuela le corresponde construir las condiciones para que los niños ingresen a la cultura escrita y a las prácticas de lenguaje, de allí, que una de las responsabilidades que tiene la escuela es formar estudiantes competentes en el manejo del lenguaje escrito. En este sentido, la enseñanza del lenguaje es un proceso que debe permitir al estudiante no solo decodificar y codificar, sino desarrollar habilidades para la comprensión textual. La lectura no puede abordarse en el proceso como una actividad mecánica para acceder a una información, o de simple entretención. Tampoco puede seguir sustentada en prácticas tradicionales en donde se enseña a partir de dictados, transcripciones, planas; en donde se reduzca el proceso de enseñanza de comprensión lectora a estrategias poco pertinentes, como el uso de la cartilla Nacho lee, la cual no permite que el estudiante analice, interprete, argumente y asuma una posición crítica frente al texto que lee. Y por ende los estudiantes presenten bajos niveles de comprensión lectora debido al poco hábito de lectura, dificultad para entender el sentido del texto e inferir a partir de lo leído, así como dificultades para entender.

Cabe destacar que esta propuesta está basada en la implementación de una secuencia didáctica que busca generar un impacto favorable, teniendo en cuenta que leer implica no sólo disponer de

un buen ambiente, sino de textos y estrategias pertinentes que favorezcan el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. En la institución educativa donde se lleva a cabo la investigación, la lectura carece de un espacio apropiado en el cual se apliquen estrategias que despierten el interés por la lectura y el estudiante disfrute aprendiendo a partir de cada texto que lee. Generalmente se lee un texto con la finalidad de responder unos interrogantes o entretener a los niños, sin visualizar actividades de anticipación, durante y después de la lectura. Es decir, no se propicia un diálogo entre el lector y el texto, se les niega la oportunidad de resolver esas inquietudes que surgen cuando confrontan lo leído con la realidad.

Estas son algunas de las razones por las cuales con esta investigación se busca permear tanto los procesos de aprendizaje de los niños como las prácticas de enseñanza de la docente, de manera que pueda asumir la lectura como un proceso del que emanan experiencias y aprendizajes significativos, en la medida en que se sabe orientar cada momento en el que un texto llega a las manos del lector. La lectura no solo educa, dignifica en tanto que nos despoja de la pobreza mental y nos despliega un mundo de posibilidades. Como expresa Sábato (2004), en su discurso pronunciado durante la presentación del Plan Nacional de Lectura, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2008).

Leer engrandece en los chicos el deseo, y el horizonte de la vida, les dará una mirada más abierta sobre los hombres y sobre el mundo, y los ayudará a rechazar la realidad como un hecho irrevocable. Añade que la búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación.

En definitiva, a la escuela se le ha conferido la responsabilidad de educar. No obstante, se educa cuando se es capaz de generar transformaciones significativas en quienes intervienen en este proceso, es en esta búsqueda que se debería revestir a la lectura de importancia y prioridad no solo en la escuela, sino en la vida misma, ya que ésta trasciende los espacios meramente

académicos cuando se encuentra en ella la manera de evolucionar, de transformarse, de ser mejores en lo que se es y lo que se hace, pues leer brinda la posibilidad de desarrollar habilidades comunicativas, competencias sociales y en la medida que la hacemos parte de nuestra vida se convertirá en faro orientador de pensamientos y actos que han sido permeados por la influencia de textos que enriquecen el intelecto y otorgan al ser calidad humana.

Para finalizar se presentan los componentes de este trabajo investigativo, especificando los apartados que lo conforman y que dan cuenta de su estructura general: el primer capítulo consta de la presentación del proyecto investigativo, éste incluye planteamiento del problema, los objetivos y la justificación; el segundo capítulo permite dilucidar el marco teórico del cual emergen nueve referentes conceptuales que lo fundamentan: Lenguaje, lenguaje escrito, concepciones de lectura, comprensión lectora, enfoque comunicativo, texto narrativo, el cuento, secuencia didáctica y prácticas reflexivas; en el tercer capítulo se expone el marco metodológico, en el cual se especifica el enfoque investigativo cuantitativo, el diseño cuasi-experimental, la población, la muestra, las hipótesis de trabajo y nula, la operacionalización de la variable independiente (secuencia didáctica) y la variable dependiente (comprensión lectora de textos narrativos), las categorías, y los instrumentos utilizados; el cuarto capítulo hace referencia a los resultados y al análisis de la información obtenida en los desempeños de los estudiantes del grado segundo 01 con relación a las dimensiones e indicadores trabajadas, además de un análisis cualitativo de las prácticas de la docente en el proceso de implementación de la secuencia didáctica; en el quinto capítulo se abordan las conclusiones y en el último capítulo, se presentan las recomendaciones que surgen a partir de la investigación.

## 2. Marco teórico

El aula es el espacio pedagógico colmado de posibilidades para desarrollar en el niño las habilidades del pensamiento y competencias requeridas para participar activamente en la construcción de sus propios conocimientos, es allí, en donde el lenguaje cobra relevancia en la medida en que se convierte en elemento indispensable para la interacción y la asimilación de saberes. En este sentido uno de los procesos que se debe potenciar en el estudiante para desplegar sus capacidades, es la comprensión lectora, la cual no se puede desligar de los procesos de aprendizaje. Esta es la razón por la cual este tema se convierte en objeto de estudio en esta investigación en la que se busca determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de cuentos infantiles en niños y niñas de segundo grado.

Con este marco teórico se busca generar un diálogo conceptual desde las diferentes teorías expuestas por sus autores, quienes proponen argumentos y reflexiones sobre conceptos que guardan estrecha relación con la comprensión lectora.

A continuación, se dan a conocer los referentes teóricos en los que se fundamenta el desarrollo de esta investigación y entre los cuales se destacan: el lenguaje, el lenguaje escrito, concepciones de lectura, modelos de comprensión lectora, enfoque comunicativo, texto narrativo, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

### 2.1. El lenguaje

El lenguaje es el vehículo principal de interacción interpersonal por medio del cual el hombre se comunica con los demás y le permite a su vez conocerse a sí mismo, tal como lo plantean los Estándares Básicos de Competencias “se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la

cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social”. (MEN, 2006, p. 18).

Rondal (1991) define el lenguaje como una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos, ideas, a través de signos acústicos o gráficos, los cuales se evidencian en comportamientos concretos de palabra y escritura.

El lenguaje se constituye entonces, en una característica distintiva del ser humano en comparación con otras especies, y ha estado presente en el transcurso de su historia evolutiva generándole la posibilidad de reflexionar sobre su proceder en una sociedad colmada de diversas situaciones que le demandan asumir una posición crítica como ser pensante que es. Contempla dos finalidades: por una parte, se constituye en un medio de comunicación y, por otro lado, sirve de instrumento cognitivo, tejiendo una relación estrecha con el pensamiento (Gallardo y Gallego, 1995). Es decir, gracias al lenguaje se puede comprender e interpretar el mundo, la naturaleza y entrar en contacto con quienes hacen parte de ella.

Al respecto Vygotsky (1934) argumenta que el lenguaje es un sistema semiótico de mediación, que le permite al individuo construir significados a partir de su realidad natural y social. En el desarrollo del lenguaje intervienen las motivaciones de cada ser humano. Además, afirma que la transmisión de los conocimientos referentes a la cultura se hace a partir del lenguaje y es éste el principal medio de desarrollo de las capacidades mentales. Del mismo modo, mediante el lenguaje se heredan conocimientos a las nuevas generaciones, se recrean ideas que dan lugar a novedosas invenciones. Van Dijk (2005) plantea que todo ser humano evoluciona en la medida en que transforma su lenguaje. Este no solo es un medio de expresión, sino que es el elemento esencial del conocimiento y sirve, a su vez, para hablar de los objetos de estudio en todas las disciplinas o ciencias.

De igual manera, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana develan que:

En efecto, la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen (MEN, 1998, p.8).

Lo que le otorga sentido al lenguaje no son los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías. Lo verdaderamente notable del lenguaje es la utilización funcional del signo en diferentes contextos y esto es lo que corresponde al lenguaje humano (Vigotsky, 1962, citado en Martínez, 1997).

En este mismo sentido, Coll y Onrubia (1995) prestan especial atención al papel del lenguaje en los procesos educativos, los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje son esencialmente situaciones interactivas y comunicativas en las que los agentes educativos ayudan de manera sistemática y planificada a los alumnos a construir, diferenciar y enriquecer sus conocimientos en relación a determinadas parcelas de la realidad física y social, y el habla es uno de los instrumentos más poderosos a través de los cuales se ejerce esa ayuda.

En definitiva, el lenguaje emerge de la necesidad que tiene el hombre de comunicarse con los demás, y no solo hace parte primordial del ser humano, en cuanto está presente en cada una de las dimensiones que lo constituyen, sino que permite el desarrollo del pensamiento y le abre las puertas al conocimiento. No obstante, también es necesario el desarrollo de habilidades metacognitivas, cognitivas y afectivas para hacer uso consciente y funcional del lenguaje.

Después de hacer referencia a algunas concepciones sobre el lenguaje y dejando explicito que éste tiene como principal escenario de desarrollo a la escuela, cabe resaltar que su adquisición, ampliación y perfeccionamiento hacen parte de un proceso evolutivo en donde el contexto

influye en la apropiación del lenguaje, que tendrá como medio esencial para su socialización la lengua. Así mismo se hace necesario abordar los conceptos sobre lenguaje escrito debido que aprender a leer y escribir es de vital importancia para pertenecer a la cultura escrita.

### **2.1.1. Lenguaje escrito.**

El lenguaje se constituye en instrumento de transmisión cultural en las diferentes sociedades en el devenir de la historia, y el ambiente sociocultural influye en su desarrollo. Sin embargo, el lenguaje escrito permite dejar evidencia de la evolución del ser humano en el mundo. Para Ferreiro y Gómez (1982) tanto el lenguaje escrito como el lenguaje oral, son invenciones sociales; el hombre se vio en la necesidad de crear un lenguaje escrito para comunicarse a través del tiempo y del espacio y recordar su herencia de ideas y de conocimientos. El lenguaje escrito es primordial para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y fuera de ella se constituye en el principal medio para estrechar vínculos socioafectivos, De igual modo, Carlino y Santana (1996, p. 5) expresan

La lengua escrita es ante todo un objeto socio-cultural, una «tecnología» colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado. Por ello, la lengua escrita ocupa un lugar en los currículos escolares. Si más allá de las paredes de la escuela este objeto de conocimiento no tuviera utilidad, entonces tampoco constituiría un contenido escolar fundamental.

El lenguaje escrito no tiene como único medio de desarrollo la escuela, es precisamente en el entorno familiar en donde el niño comienza a desplegar sus habilidades en este ámbito y se le favorece en la medida en que se le propician ambientes nutridos de experiencias que enriquezcan su lenguaje tanto oral como escrito. La producción escrita y la expresión oral de una persona escolarizada difieren perceptiblemente de la de una persona no alfabetizada. De acuerdo con lo

anterior Ravid y Tolchinsky (2002) argumentan que el aprendizaje de la lectura y la escritura no es una habilidad acabada que se recibe de afuera, es más bien un proceso progresivo de acercamiento a los usos de la lengua escrita. Los niños que tienen la posibilidad de vivir en ambientes con profusión de textos y con personas que leen, de forma espontánea comienzan a desarrollar destrezas acerca de la lectura y la escritura. Es decir, le es más fácil aprender estas habilidades. Ferreiro y Gómez (1982) destacan que la adquisición del lenguaje escrito no se debe reducir a destrezas perceptivo-motoras, para ellas las competencias lingüísticas y cognitivas del sujeto son determinantes.

Por ello desde muy temprana edad es imprescindible fomentar en el niño el hábito por la lectura, esto no solo le facilitará su producción escrita, sino que le permitirá adquirir mejores habilidades de comunicación y desarrollar habilidades cognitivas que le garantizarán mejores desempeños en su etapa escolar. No obstante, las nuevas generaciones están más expuestas al contacto con artefactos tecnológicos que con los libros, por ello este tipo de experiencias deben ser aprovechadas para estimular en ellos el amor por la lectura y la escritura. Cassany (2009) señala que hoy los niños llevan a cabo otras prácticas de lectura fuera de la escuela como los video juegos y el uso de internet, las cuales les permiten desarrollar habilidades que implican el uso de la lengua escrita.

Además, Teberosky (2003) expone que la lectura, la escritura y el lenguaje oral no son procesos que se desarrollan por separado, sino que actúan de manera interdependiente, y desde la más temprana edad. También afirma, que la alfabetización inicial no es un proceso abstracto, sino que ocurre en contextos culturales y sociales determinados. La lectura y la escritura son procesos dinámicos y su aprendizaje se debe convertir en una experiencia placentera, en la que se



le permita al niño celebrar sus logros, reflexionar y aprender sobre sus equivocaciones. Según Tolchinsky (1989) lo que denominamos “lenguaje escrito” surge, entonces, del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias. La lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Ferreiro, 2001, p. 41).

Por lo tanto, la escritura es necesaria para que puedan desarrollarse las competencias lectoras, gracias a las capacidades con las que ha sido dotado el ser humano se pueden potencializar estos procesos. Vygotsky (1991) plantea que la adquisición del lenguaje es primordial en el desarrollo cognoscitivo del niño. Además, la lectura y la escritura son procesos cognitivos que permiten darle significado a los símbolos. Tolchinsky (1993) afirma acerca de la escritura que:

Se considera el escribir y el leer como actividades diversas, cada una con sus particularidades. Ni el aprender a escribir es una consecuencia del aprender a leer, ni su inversa. La lectura y los ejercicios de copia o completamiento constituían tradicionalmente el mayor peso curricular de los primeros cursos del ciclo inicial. La suposición era que mal podría escribir alguien que no supiera leer. La mayoría de las actividades de escritura se consideraban como consecuencia o inversión de las de lectura. Las profesoras cuyas reflexiones hemos seguido, en cambio, reconocen la importancia de ambas actividades desde el principio de la escolaridad (p. 45).

Pérez (2004), Solé (1994) y Ferreiro y Gómez (1982) coinciden en que enseñar a leer y escribir es una prioridad en los primeros años de escolaridad, pues los estudiantes deben acceder al código escrito como verdaderos usuarios y no solo como quien decodifica un mensaje, pero no puede comprenderlo. En este sentido Lerner (2001) expresa que:

Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial quizá la función esencial de la

escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar es una tarea ineludible (p. 25).

Por otro lado, Lerner (2001) expone que el desafío que enfrenta la escuela es formar lectores críticos, capaces de leer entre líneas y asumir una posición propia, que sepan seleccionar los textos adecuados, que le aporten a la solución de los problemas que enfrentan y no oralizar un texto que otro ha elegido. Leer es un ejercicio en el que al lector y más si son niños, se le debe poner a su alcance “buenos textos” que les enriquezcan tanto en el desarrollo de sus habilidades cognitivas como en lo personal, la lectura no solo debe ilustrar debe humanizar.

Haciendo referencia a la lectura, Solé (1994) la concibe como:

El proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba (p.18).

Cassany (2013) propone que desde una perspectiva sociocultural la práctica de la lectura ha tenido cambios con el transcurrir de los años, y hoy se tiene mayor posibilidad de acceder a un gran número de textos sobre temas variados, en contextos novedosos y, en cuanto a los objetivos que motivan la lectura éstos son más ambiciosos, a diferencia del siglo pasado en donde la lectura desempeñaba otro papel en la sociedad. Al respecto Cassany y Aliagas (2009), como exponentes de la teoría sociocultural señalan que “no basta con decodificar letras, inferir

implícitos o formular hipótesis: tenemos que aprender la manera particular de usar aquel tipo de escrito en aquel contexto y tenemos que integrarlo en nuestras formas corrientes de usar el lenguaje” (p. 10).

Para concluir la lectura y escritura son prácticas sociales y culturales definidas, el desarrollo de estos procesos tienen como principal escenario la escuela, no obstante, actualmente se le está dando importancia a la influencia que tienen otras prácticas de lectura fuera del aula; teniendo en cuenta que potencializar las competencias lectoras en diferentes ámbitos le permitirá al ser humano una mayor comprensión del mundo que le circunda, pues leer le permite acceder a un cúmulo de conocimientos y por medio de la escritura transmitir información de forma acertada. Continuando con los referentes teóricos que fundamentan esta investigación, es menester hacer referencia a algunas concepciones de lectura que se explicitarán seguidamente.

## **2.2. Concepciones de lectura**

Tanto en la escuela como en otros escenarios la lectura se asume como una actividad en la que interviene la capacidad del ser humano para descifrar un mensaje que está plasmado por medio de signos lingüísticos, es decir, grafías que adquieren sentido en la medida en que el lector las decodifica. No obstante, desde otras perspectivas la lectura se reviste de significados. La lectura es un proceso mental que conduce al lector a planificar su actividad, clarificar el sentido de sus expectativas ante un texto, formular hipótesis de sentido para posteriormente verificarlas, movilizar sus experiencias y sus conocimientos anteriores, elaborar progresivamente una representación completa, continua y coherente del texto, así como, establecer relaciones, inferencias, identificar características de los distintos niveles lingüísticos, evaluar y reajustar sus estrategias y conductas (Jolibert y Sraïki, 2009). Por lo tanto, la lectura es un proceso que

implica comprender lo leído y este acto requiere el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento para poder construir significados y asumir una posición respecto a lo que plantea el autor. Es por ello que esta actividad cognitiva va más allá de la mera decodificación.

Según Cassany (2009) desde el enfoque lingüístico, leer es una tarea individual basada en la decodificación, es decir, consiste en procesar letras, ampliar el vocabulario y familiarizarse con las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje. No obstante, en la propuesta sociocultural, la lectura se asume como práctica social en donde el lector comprende un significado, construye una imagen sobre el texto, adopta un rol y una actitud crítica en la que intervienen unos procesos cognitivos. Cassany (2009) hace alusión a las principales concepciones sobre la lectura que se abordan a continuación:

**La lectura como decodificación**, esta concepción se basa en las habilidades lingüísticas de la decodificación y en el entrenamiento de la conducta ocular, en donde lo importante es pronunciar bien el texto, guardando correspondencia entre el sonido y la letra, con buena entonación, ritmo y corrección, sin equivocarse al momento de oralizar las letras. Una de las actividades de comprobación es la lectura en voz alta por parte del estudiante, en la que los demás siguen cada intervención y el docente es quien hace las correcciones.

**La lectura como comprensión**, a partir de investigaciones y métodos de enseñanza comunicativos se llegó a la conclusión que lo relevante al leer es comprender, deducir el significado global del texto, entender las ideas principales, el contenido, las intenciones del autor, identificar el propósito. Esta concepción no se centra en la decodificación porque no es importante leer palabra por palabra, sino leer para inferir, construir hipótesis, elaborar significados y aportar información previa a la comprensión de nuevos datos.

**La lectura como práctica social y crítica**, esta concepción es de tipo sociocultural con gran influencia etnográfica, en la cual se plantea que “la lectura es mucho más que la descodificación o incluso la comprensión: es un tipo de práctica social, una manera establecida histórica y socialmente de llevar a cabo algunas tareas en el día a día, en un mundo letrado” (Cassany, 2009, p. 48). Estas concepciones no solo han dado lugar a reflexiones en torno a la lectura, ellas representan la realidad de un momento específico de la historia de su enseñanza, ya que no siempre la lectura se abordó desde y para la comprensión.

Desde otro punto de vista, Dubois (1995) propone tres concepciones teóricas referentes a la lectura. En una primera perspectiva concibe **la lectura como un conjunto de habilidades**, en donde la persona para poder dominar este proceso debía superar unas etapas y adquirir unas destrezas. Dentro de esta concepción el esquema propuesto para la lectura contemplaba una serie de niveles: el primero consistía en identificar las palabras; luego debía comprenderlas; el tercer nivel se basaba en la respuesta emocional y en el último debía darse lugar a la asimilación de la información o evaluación. Por otra parte, con base en esta concepción que predominó hasta los años sesenta, se afirma que el lector comprende cuando es capaz de obtener significado del texto.

En segunda instancia considera **la lectura como proceso interactivo**, a finales de la década de los setenta desde la psicolingüística y la psicología cognitiva surge una nueva concepción acerca de la lectura, la cual plantea que la lectura es producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, de modo que el lector como ente activo pone en funcionamiento su competencia lingüística y hace uso de su experiencia para construir el sentido del texto escrito. Además, sustenta que la lectura inicia cuando la vista capta la información gráfica y luego la envía al cerebro para ser procesada gracias a los conocimientos y experiencias que ya posee el lector. Cabe destacar que en esta concepción la lectura es un proceso integral e indivisible. El

sentido del texto no está en el mensaje escrito sino en la mente del autor y del lector, es a partir de la interacción con el texto que el lector construye el sentido, para lo cual es esencial su conocimiento previo.

Finalmente, hace alusión a **la lectura como proceso transaccional**. Esta teoría emerge del ámbito de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978. Concepción que no se opone al enfoque interactivo, sino que trasciende en la medida en que el lector y el texto son transformados a partir de la experiencia y compenetración con la lectura, es de esta manera cómo surge la comprensión. Por otro lado, la lectura es más que un proceso mental y el texto deja de verse como un objeto para asumirse como un potencial de variada interpretación, capaz de actualizarse durante la lectura.

Los procesos de enseñanza que se desarrollan hoy en la escuela en torno a la lectura permiten dilucidar que aún se tiene como punto de partida la descodificación, se asume que es necesario oralizar bien cada palabra para que el niño pueda comprender, sin mayores pretensiones que éste pueda leerlo del comienzo hasta el final. No obstante, la propuesta planteada en algunas investigaciones es que el lector establezca un diálogo con el texto, asumiendo una postura crítica, en una dinámica recíproca lector - texto, que dé cabida a nuevos significados. En una sociedad letrada y con tantas posibilidades de acceder al conocimiento, se hace necesario replantear la concepción que define leer como descodificar signos lingüísticos.

Una vez abordada algunas concepciones de lectura y dada la necesidad de ampliar el concepto de comprensión lectora, a continuación, se exponen algunos referentes teóricos sobre comprensión expuestos por diversos autores.

### 2.3. Modelos de comprensión lectora

Desde los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el interior del aula, la comprensión lectora se concibe como el proceso mediante el cual el lector interroga el texto para hallarle significado, contrastándolo con su conocimiento previo y vinculando esta nueva información a su realidad. No puede haber comprensión sino se asume la lectura como un acto comunicativo en el cual cada lector hace que lo que está escrito cobre vida de manera distinta. Martínez (1997) define la comprensión lectora como “la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas” (p. 45). También plantea que en la construcción del significado la experiencia previa del lector desempeña un papel fundamental.

En contraste con lo anterior, Camargo, Uribe y Caro (2011) se refieren a la comprensión lectora como un proceso cognitivo que involucra una serie de habilidades que le permiten al lector interactuar con el texto para construir sentido, integrando la nueva información con lo que ya conoce en una representación mental coherente, que responden a distintas intenciones en determinadas situaciones de comunicación; cuyo propósito es formar lectores autónomos y reflexivos que asuman con responsabilidad sus propios procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos.

En relación con el proceso de lectura Solé (1992) destaca los siguientes modelos:

**El modelo ascendente -bottom up-**, propuesto por Gough (1972), que está centrado en el texto, y le atribuye gran importancia a las habilidades de decodificación, iniciando por las unidades mínimas, las letras, las palabras, frases y así sucesivamente hasta llegar a las unidades superiores; es un proceso ascendente, secuencial y jerárquico en el que se considera que el lector

está en la capacidad de comprender el texto porque puede descodificarlo en su totalidad. En él no se propician espacios para hacer inferencias de información.

**El modelo descendente -top down-** planteado por Smith (1983), en este modelo el lector hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para hacer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Entre más información tenga el lector sobre el texto menos necesitará volverlo a leer para interpretarlo. Este modelo ha dado lugar a propuestas de enseñanza que enfatizan en el reconocimiento global de palabras, dejando de lado las habilidades de descodificación que a consideración poco aportan a la lectura eficaz.

**El modelo interactivo**, basado en los aportes de Rumelhart (1977), este modelo no centra el proceso de lectura en el texto ni tampoco en el lector, sino que la lectura se concibe como un ejercicio “cognitivo complejo, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimiento con el fin de integrar los nuevos datos que el texto incluye” (Solé, 1992, p. 23). Este modelo le permite al lector usar sus experiencias y aprendizajes previos para validar información sobre el texto, hacer modificaciones que enriquecen sus propios esquemas y construir significados a partir de lo que ha leído.

En el aula es propicio desarrollar actividades orientadas a desarrollar la comprensión lectora en los niños, siendo este uno de los procesos que más favorece el aprendizaje en la escuela; constituyéndose en eje transversal en el desarrollo del programa curricular. Sin embargo, la escuela está teniendo serios problemas al momento de enseñar este proceso. Según lo expuesto por Cassany (2009) es más fácil enseñar a oralizar que a comprender, prevalece lo mecánico antes que lo estratégico: correspondencia sonido-grafía o entonación en lugar de encaminar al



niño a que le atribuya significado al texto, elabore hipótesis, inferencias, es decir, que lo conduzcan a desplegar sus habilidades cognitivas.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto, y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que permite el avance y el retroceso, que permite parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar (Solé, 1994, p. 32).

En suma, es necesario tener en cuenta que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora es menester hacer alusión a los tres niveles de comprensión propuestos por Smith (1989), Jenkinson (1976) y Strang (1965):

**Nivel de comprensión literal**, en este nivel el lector está en la capacidad de reconocer aspectos que aparecen de forma explícita en el texto o que se pueden recordar con facilidad y diferenciar la información relevante de la secundaria, sin exigirle una intervención muy activa de sus habilidades cognitivas. Este nivel implica enseñarle al niño a: encontrar la idea principal en el relato; identificar secuencias o el orden en que aparecen las acciones; seguir instrucciones; reconocer relaciones de causa – efecto, analogías, sinónimos, antónimos y los elementos de una comparación; hallar el significado de palabras de múltiples significados; dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad. Le corresponde al maestro verificar si el estudiante socializa lo leído haciendo uso de un vocabulario diferente, si focaliza información y la retiene para posteriormente explicarla.

**Nivel de comprensión inferencial**, este nivel permite al lector, escudriñar, presuponer, predecir, deducir lo implícito, relacionar lo leído con las experiencias y conocimientos previos para formular nuevas ideas, asociar significados y explicar detalladamente el texto; implica una lectura entre líneas y tiene como meta la elaboración de conclusiones. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto. Por sus características, este nivel es poco practicado por el lector debido a que demanda un considerable grado de abstracción. Le compete al docente estimular las habilidades cognitivas en los niños potenciando las siguientes operaciones:

- ❖ Inferir detalles adicionales que no hizo explícito el autor.
- ❖ Deducir secuencias sobre acciones si el desenlace de la historia hubiese sido otro.
- ❖ Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis y conjeturas sobre las razones que pudo tener el autor para incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
- ❖ Predecir acontecimientos sobre partes de una lectura inconclusa.
- ❖ Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

**Nivel de comprensión crítico**, es un nivel más profundo y se le considera el ideal, debido a que el lector está en la capacidad de confrontar el significado del texto con sus experiencias y conocimientos anteriores; manifestar las reacciones que le provoca un determinado texto, emitiendo juicios sobre lo leído desde un punto de vista personal; aceptar o rechazar la posición del autor dependiendo de su código moral y sistema de valores, pero con argumentos; distinguir un hecho de una opinión; comparar lo que está escrito con otras fuentes de información y analizar la intención del autor. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Dichos juicios demandan, exactitud, aceptabilidad y probabilidad. En el ámbito escolar la lectura literal es la que más ha

predominado en el desarrollo de la comprensión lectora, a pesar de los esfuerzos por llevar a los niños y niñas a dar razón del texto más allá de lo explícito, en donde den cuenta de lo implícito a partir de abstracciones, inferencias, deducciones, conclusiones, es decir, de procesos mentales mucho más complejos.

Pretender que el estudiante comprenda lo que lee sin enseñarle las estrategias que requiere para poderlo lograr, es una utopía, se debe dejar de postergar esta responsabilidad y ofrecerle los espacios en el aula que le potencien este proceso; los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) indican:

Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de éste. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa (p, 64).

El desarrollo de la comprensión lectora demanda la ejercitación de ciertas habilidades del pensamiento como el reconocimiento y jerarquización de ideas, interpretación de la información, relación entre el nuevo conocimiento y el que ya se posee, entre otras, las cuales son necesarias para poder entender el sentido del texto. En contraste con lo anterior, en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2014) se considera la comprensión como un proceso de búsqueda y reconstrucción del significado, el cual demanda que se ejerciten actividades cognitivas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación.

Después de hacer referencia a la comprensión lectora, se puede concluir que es un proceso progresivo y estratégico en el cual el lector establece un propósito de lectura y le halla sentido a partir de la interacción con el texto, su conocimiento previo y la confrontación de su contenido en un contexto particular (Martínez, 1997). Se puede decir, además, que debido a las falencias presentadas en torno a este proceso, surge la necesidad de potenciar estas competencias en los escenarios educativos, específicamente en el aula. En el siguiente apartado se evidencian algunos postulados sobre el enfoque comunicativo, referente conceptual que sustenta esta investigación.

#### **2.4. Enfoque comunicativo**

El hombre como ser social ha sido dotado de estructuras cognitivas que le permiten hacer uso del lenguaje. No obstante, para comunicarse debió crear códigos que hicieran posible satisfacer su necesidad de comunicación. A lo largo de la historia, la enseñanza de la lengua ha permitido desarrollar competencias que han ayudado a mejorar las capacidades de comprensión y producción. En este sentido, Cassany (2005) expresa que en épocas anteriores la lengua se había concebido esencialmente como objeto de conocimiento, un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender; entre ellos la fonética, la ortografía, la morfosintaxis y el léxico. Desde otra perspectiva surge el concepto de competencia comunicativa propuesto por Dell Hymes (1971), quien explica que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad y apropiadamente en contextos reales de comunicación.

A través del tiempo han surgido diferentes perspectivas teóricas acerca del lenguaje, que han permitido avanzar en torno a su adquisición y comprensión. Entre estas aportaciones, la lingüística evolutiva abordada por Chomsky (1965) justifica el estudio del lenguaje y en ella se sustituyen los términos aprendizaje y enseñanza de la lengua por adquisición o desarrollo del

lenguaje. Posteriormente han surgido nuevas investigaciones como es el caso de la sociolingüística desde la cual se asume la sociedad y la escuela como ámbito social y el aula se visualiza como escenario comunicativo (Lomas, 1998).

Austin (1962) citado por Cassany (1999) expresa:

Si el estructuralismo y el generativismo habían destacado la noción de sistema organizado del lenguaje (lengua) y de conjunto de reglas que domina el hablante ideal (competencia), los nuevos enfoques retoman las correspondientes nociones de habla y actuación, al centrarse en el uso lingüístico, y conciben el lenguaje como una forma de actividad humana, como un instrumento social desarrollado por y para los humanos para conseguir propósitos diversos (p. 3).

Zebadúa y García (2012) se refieren al enfoque comunicativo como una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas y de la literatura, que permite mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, es decir, su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.

En concordancia con lo anterior, la competencia comunicativa propuesta como el eje principal de la enseñanza en el enfoque comunicativo, integra una serie de competencias que no sólo deberán ponerse en práctica en el aula, sino que deberán aplicarse en situaciones de uso en la vida real. Al respecto, Lomas (1999) lo enuncia de la siguiente manera: “al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino que también a saber qué decir a quién, cuándo, y cómo decirlo, y qué y cuándo callar” (p. 35).

La competencia comunicativa es definida como la capacidad que tiene el ser humano para entender e interpretar la comunicación, en la que intervienen un conjunto de reglas sintácticas, semánticas, presuposiciones, factores extralingüísticos, deducciones lógicas, aspectos psicológicos de los interlocutores, elementos culturales y reglas sociales (Zebadúa y García 2012).

Desde la perspectiva de Hymes (1996) la comunicación implica la presencia de dos o más interlocutores, que ejercen su habilidad de hablar o comunicar ideas, ya sea para enviar o recibir un mensaje, esto es un acto social, que involucra también valores y actitudes referentes a la lengua y a la dimensión sociocultural; hablar requiere saber escuchar y respetar la palabra del otro cuando hace uso de su habilidad para comunicarse.

Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio -culturales resultan determinantes en los actos comunicativos:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p. 25).

Finalmente, el enfoque comunicativo implica los usos verbales y no verbales que los niños incorporan en sus prácticas comunicativas, en los que inciden el nivel de desarrollo de sus estructuras mentales y las necesidades que emergen del contexto situacional. De la manera como se han desarrollado posturas sobre el enfoque comunicativo, así mismo surge la necesidad de focalizar la atención en los argumentos correspondientes al texto narrativo.

## **2.5. Texto narrativo**

Los textos narrativos se caracterizan por ser historias basadas en unas acciones que tienen un punto de partida conocido como inicio, una situación de conflicto que altera el estado en que se viene narrando el relato y un desenlace que muestra lo que acontece al final del relato. Uno de los aspectos que hacen interesante los textos narrativos son las aventuras que viven sus personajes, las intrigas que le otorgan sentido a las acciones y situaciones que ocurren en el transcurso de la historia. Adam (1985) y Cooper (1990) citados por Solé (1994) coinciden en que este tipo de textos están organizados en un orden secuencial que implica un inicio, una parte intermedia o complicación y un final. Hacen parte de estos textos los cuentos, la leyenda y la novela.

Los textos narrativos corresponden al género literario y representan para el autor un horizonte de expectativas. Un texto narrativo con relación al original puede ser real o ficticio, dotado de sentido, con una secuencia cronológica, en el cual se omiten muchos detalles para hacerlo más simple o abarcable y fácil de concebir (Todorov, 1988).

Respecto a los textos narrativos Cortés y Bautista (1998) se refieren a estos como historias que se cuentan con lenguajes que, a su vez, se convierten en signos lingüísticos, se constituyen en una alternativa para relatar las emociones, sentimientos, pensamientos, punto de vista personal.

Sobre la manera de abordar los textos narrativos en el aula Jolibert (1997) plantea que su comprensión se debe desarrollar desde contextos reales de comunicación, que le permitan al niño entender la función que cumplen los textos en el ámbito social. La situación de comunicación

ubica cualquier tipo de texto en un contexto específico, de dónde proviene y porqué llega a la clase. Los principales elementos decisivos de la situación de comunicación responderían a las preguntas ¿Quién lo escribió?, ¿Para qué?, ¿A quién va dirigido?, ¿Cuál es su intención?, entre otras cosas, ya que sin esta información no habría una situación real de comunicación. Por otra parte, Jolibert (2002, p. 162-167) propone siete niveles de conceptos lingüísticos sobre la lectura, los cuales permiten indagar sobre el sentido global del texto a partir de la interacción simultánea que hay entre cada uno de ellos, éstos se mencionan a continuación:

1. La noción de contexto (contexto de un texto, no de una palabra).
2. Principales parámetros de la situación de comunicación (emisor, destinatario, objetivo y desafío y contenido).
3. Tipos de textos- (tipo de escritos que funcionan actualmente en nuestra sociedad).
4. Superestructura que se manifiesta en forma de organización espacial y lógica.
5. Lingüística textual (enunciación, substitutos, nexos, campos semánticos, puntuación).
6. Lingüística de la frase Lingüística (sintaxis, vocabulario, ortografía gramatical, puntuación de la frase).
7. Palabras y microestructuras que la constituyen (grafemas y sus combinaciones, microestructuras sintáctica y semánticas).

Teniendo en cuenta el enfoque de la Secuencia didáctica, en esta investigación se trabajará con el primer nivel propuesto por la autora, el cual es noción de contexto, desde el contexto de un texto, que puede ser un cuento, un poema, una revista para niños, una antología o textos autónomos como lo es una carta, afiche o volante.

Entre los aspectos que se abordan en la Situación de comunicación se encuentran: *Autor*, es la persona que escribe el texto, con la intención de contar una historia; *Destinatario*, es la persona



para la cual escribe el autor, utilizando un lenguaje claro y pertinente acorde al destinatario y *Propósito de la historia*, se refiere a la intención o motivaciones que tiene el autor de relatar una historia, ya sea real o imaginaria.

Otro rasgo importante planteado por Cortés y Bautista (1998) dentro de una historia, son las condiciones mínimas que exige un relato para que haya historia y se pueda conocer su esencia básica, las cuales aborda a partir de dos modelos, la estructura ternaria, que contiene la forma más elemental del relato mínimo y la estructura quinaria, se deriva de la anterior y es un poco más compleja. Según el autor el modelo de análisis literario que resulta más fácil de trabajar en el aula tanto en primaria como en secundaria es el modelo ternario, en el cual subyace una estructura aplicada a diversos textos y concebida por Cortés y Bautista.

Seguidamente se abordan las características del texto narrativo propuestas por Genette (1998) y Greimas y Courtés (1982) en Cortés y Bautista (1998), éstas hacen referencias a los aspectos que constituyen un texto narrativo las cuales difieren de otro tipo de textos.

En primer lugar, encontramos el **plano de la narración**, en este plano el énfasis está puesto sobre la voz del *narrador*, un ser que cuenta la historia a otro llamado narratorio y que no es el autor y sus *funciones básicas* (contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes). En este plano, también, se encuentra presente el *tiempo de la narración*, si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar.

En segunda instancia se hace mención del **plano del relato**, el cual hace referencia al modo o los modos de contar; en otras palabras, con la estructura en la que está relatada la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo). La historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados. Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado

inicial, fuerza de transformación y estado resultante. *El estado inicial* se refiere al momento en que se presentan los personajes, y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia; *la fuerza de transformación* es la parte de la narración en donde ocurren unos hechos que alteran el estado inicial del relato e indican como finalizará la historia; *el estado final* hace referencia al final de la historia, en la que se define como quedan el o los personajes en relación con el estado inicial.

Finalmente, se hace referencia al **plano de la historia**, “en esta dimensión encontramos todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de nuestra realidad, alterando las leyes que rigen el mundo” (Cortés y Bautista, 1998, p. 31). *Los Personajes*, se refieren a los protagonistas centrales del relato, pueden tener características psicológicas, humanas, de animales o cosas; *el espacio* está relacionado con el lugar o lugares en donde se desarrolla la historia (un bosque, un castillo, un río, entre otros); *las acciones* indican los “haceres” cognitivos, las acciones que llevan a estados pasionales, las cuales deben tener un orden secuencial.

Los textos narrativos llegan al aula como estrategia que permite afianzar el proceso lector y alternativa para potenciar la comprensión lectora en los niños desde los primeros niveles de escolaridad; por su naturaleza y la forma en la que están estructurados atraen la atención tanto de infantes como de adultos. Los cuentos poseen en sí mismos el poder para seducir la atención de los estudiantes, éstos no solo los entretienen, sino que a partir de ellos aprenden y amplían su vocabulario.

### 2.5.1. El cuento.

Uno de los textos con los cuales los niños tienen un mayor acercamiento es sin lugar a duda el cuento, por la manera en la que entretienen y cómo se cuentan las historias hace que ellos manifiesten cierta fascinación, con un lenguaje sencillo pero cargado de significado cada autor narra acontecimientos que atraen su atención con la finalidad de provocar una respuesta emocional. Este tipo de lectura no solo hace presencia en las aulas escolares, también ocupa un lugar especial en el interior de muchos hogares, y es que con ella se estimula al niño a que desarrolle el hábito lector, se potencia el desarrollo de habilidades comunicativas, permitiéndoles enriquecer su vocabulario, capacidad de asombro, creatividad y conduciéndoles a asumir posturas ante ciertas situaciones, al asociar eventos registrados en el texto con su realidad.

Es innegable el valor pedagógico que tiene el cuento como estrategia de aprendizaje en el aula y fuera de ella. Ros (2012) pone de manifiesto que la literatura infantil contribuye a la formación de la conciencia de los niños en la parte moral cognitiva y afectiva, además, les ayuda a desarrollar la atención, la escucha eficaz, la concentración, la memoria, el desarrollo de esquemas perceptivos y analíticos, el desarrollo de la comprensión verbal, la adquisición y el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, la ampliación del mundo de referencia, la capacidad de enfrentarse a situaciones diversas y los impulsa a la construcción de esquemas de conocimientos. No obstante, le corresponde al docente establecer ciertos criterios o parámetros que le permitan hacer un mejor uso de éste, como por ejemplo, tener en cuenta textos adecuados para la edad e intereses de los niños, el tipo de actividades que se van a desarrollar o el propósito por el cual se lleva a la clase, son aspectos que aportan al momento de querer obtener buenos resultados con su implementación en el ámbito escolar. Además, para la lectura de cuentos se debe propiciar un ambiente agradable, si es el maestro quien va a leerlo debe hacer una buena

entonación y gesticulación para poder captar la atención de los pequeños. En este sentido Tolchinsky (1993) sugiere que al leer un cuento es importante la entonación del lector, ubicación, comodidad y hacer anticipaciones sobre ésta. Además, considera que leer más de una vez el texto posibilita la comprensión y permite que se modifique la información que se obtuvo la primera vez. Para Anderson (1969) el cuento se define como:

Una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción —cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio (p. 40).

Al igual que otros textos narrativos el cuento consta de unos elementos que lo diferencian de aquellos que también pertenecen al género narrativo, como es el caso de la fábula, el mito, la leyenda, entre otros.

El cuento posee un esquema narrativo que implica una superestructura que incluye una situación inicial donde se presentan los personajes, un desarrollo de acciones para alcanzar metas o resolver un conflicto y una solución final (Martínez, 1997). Del mismo modo, Sánchez (1990) citado por Martínez (1997) respecto a la estructura de la narración dice: “será coherente en tanto que comience por una orientación, continúe con una complicación o nudo y finalice con una resolución o desenlace” (p. 110).

Hay que mencionar, además, que existen diversas clases de cuentos, al respecto, Pelegrín (1982) enuncia las siguientes, entre otras: Cuentos de fórmula, son muy breves y mantienen una estructura exacta en la narración, son adecuados para niños de entre 2 y 5 años; cuentos de animales, en los que los protagonistas son animales, éstos adoptan los mismos roles, sentimientos

y reacciones que las personas, pero no se encuentran bajo ningún encantamiento ni magia. En ellos se tipifica un rasgo de carácter concreto, por ejemplo, la astucia del zorro, o que el lobo siempre aparezca hambriento y malvado, son apropiados para niños de entre 4 y 7 años, dichos cuentos pueden llegar a confundirse con las fábulas, pero estas siempre poseen moraleja; cuentos maravillosos: Englobaría los conocidos cuentos de hadas, de encantamientos o fantásticos. Se trata de relatos fantásticos donde abundan los elementos maravillosos (habichuelas mágicas, lámpara mágica, olla de oro, huevo de oro, ...) y en los que intervienen seres sobrenaturales (hadas, brujas, enanos, gigantes, etc.) que, junto con otros personajes, actúan atemporalmente, como en un mundo de ensueño.

Cabe destacar que los cuentos infantiles se caracterizan por estar dirigidos especialmente a los niños como principales destinatarios, sin embargo, al momento de su selección se debe procurar que sean textos bien escritos y posean una estructura adecuada, para que puedan generar experiencias y aprendizajes significativos. Dentro de esta investigación se propone implementar una secuencia didáctica en la que se busca mejorar la comprensión lectora en los niños a partir de cuentos infantiles. Es por ello que a continuación se aborda la secuencia didáctica como uno de los ejes principales del presente estudio.

## **2.6. Secuencia Didáctica**

En el contexto escolar hablar de secuencia didáctica es hacer referencia a una estrategia metodológica de enseñanza que aunque no es muy nueva, para muchos maestros es un concepto del cual no tienen mucha claridad y hay quienes no se han percatado del aporte que representa al momento de la planificación y desarrollo de las diversas actividades que se programan en torno a las diferentes áreas del conocimiento. Sobre su importancia Zabala (1995) en el contexto

educativo expone que la secuencia didáctica constituye una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente.

Según Camps (2003) la secuencia didáctica, contempla una serie de actividades diseñadas, articuladas y orientadas hacia la realización de una tarea en un tiempo determinado, con la que se pretende alcanzar unos objetivos concretos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que a partir del diseño de una secuencia didáctica se pueden propiciar acciones que permitan a los estudiantes desarrollar procesos que los lleven a un aprendizaje con sentido y por lo tanto más significativo entorno al lenguaje. De igual forma Pérez y Roa (2010) al respecto, expresan que la secuencia didáctica está estructurada por una serie de acciones e interacciones entrelazadas de manera intencional, organizadas con el propósito de promover algún aprendizaje. La secuencia permite potenciar procesos de lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación puntual. Cabe destacar que los aprendizajes que emergen del desarrollo de la secuencia didáctica son verificados a partir de la evaluación que lleva a cabo el docente durante su aplicación.

En este mismo sentido Zabala (2008) hace alusión a la secuencia didáctica como “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (p. 16).

Según Scallon (1988) las secuencias didácticas están integradas por tres tipos de actividades o fases se plantea seguidamente: apertura, desarrollo y cierre, estas mismas fases las aborda Camps (2003) las cuales se especifican seguidamente:

**Fase de planeación**, esta fase tiene como fin, planear y formular la secuencia didáctica, así como explicar los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la comprensión textual. Esta fase contempla las siguientes acciones:

- ❖ Definición de la tarea integradora: Los cuentos, un mundo fascinante para descubrir, comprender y compartir con otros niños.
- ❖ Establecimiento de los objetivos didácticos.
- ❖ Determinación de los contenidos didácticos, conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- ❖ Selección de los dispositivos didácticos, aprendizaje colaborativo, contexto generador de la narración, uso de materiales audiovisuales, construcción guiada del conocimiento, talleres pedagógicos y dinámicos.
- ❖ Presentación y negociación de la secuencia.
- ❖ Evaluación de condiciones iniciales o indagación de conceptos previos.

**Fase de ejecución**, corresponde a los procesos de intervención pedagógica para el cumplimiento de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos. Incluye el diseño y ejecución de actividades en varias sesiones que tienen un tema integrador y que se desarrollan de manera secuencial y no en actividades aisladas. El desarrollo de esta fase se fundamenta en las siguientes actividades:

- ❖ Socialización de la secuencia didáctica
- ❖ Concertación del contrato didáctico.
- ❖ Indagación de los conocimientos previos.
- ❖ Presentación del texto experto.
- ❖ Situación de comunicación en la narración.

- ❖ ¿Quién narra, sus funciones y en qué tiempo se cuenta la historia?
- ❖ Estructura del texto narrativo.
- ❖ Caracterización de personajes, espacio y acciones.
- ❖ Evaluación sobre lo aprendido en la secuencia didáctica.
- ❖ Compartir lo aprendido.

**Fase de evaluación**, será un proceso constante, realizado desde el inicio hasta la finalización y que debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados. En ella se aplican los procesos de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y actividades de metacognición.

- ❖ Instrumentos: cuestionario, observación, talleres, lecturas, trabajos colaborativos y cooperativos.

En definitiva, las actividades que componen una secuencia didáctica están encaminadas a lograr unos aprendizajes, de acuerdo con los objetivos específicos que guardan relación con un tema o tarea global. Su implementación en los procesos educativos contribuye al mejoramiento de la práctica pedagógica. No obstante, la labor que desempeña el docente en el aula debe estar permeada por la reflexión que éste haga respecto a las fortalezas y debilidades que se evidencian en los procesos que orienta. Un docente reflexivo no solo sabrá qué hacer y cómo hacerlo, sino que hallará la forma de cualificar su desempeño, Esta es una de las razones por las cuales la práctica reflexiva se reviste de importancia en este trabajo investigativo y se le otorga un espacio para su desarrollo teórico.

## **2.7. Práctica reflexiva**

La Práctica reflexiva es una metodología de formación que tiene como punto de partida el aula, la reflexión emerge del accionar del docente, quien reflexiona y construye propuestas para mejorar su labor; está basada en el docente como persona y no en el conocimiento que se imparte



o se construye. Perrenoud (2007) plantea que para que exista una verdadera práctica reflexiva es necesario:

...que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o una habitud. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (p.13).

Según Schön (2010) la práctica profesional reflexiva le brinda la posibilidad al maestro de construir conocimientos desde las acciones que le demandan tomar decisiones y a partir de situaciones problémicas que afronta en su práctica, las cuales implican la utilización de estrategias y metodologías que lo conducirán a la transformación de su quehacer. El docente reflexivo debe asumir una “actitud de constante aprendizaje” como lo expresa Imbernón (2007, p. 45). En relación con lo anterior Perrenoud (2007) destaca que el docente que es capaz de desarrollar una postura y una práctica reflexiva más amplia y de forma constante podrá alcanzar la profesionalización de su oficio y de esta manera, superar el estado inerte al que conducen la mayoría de reformas educativas.

Con la finalidad de enriquecer la labor del docente es necesario suscitar espacios para el análisis de sus prácticas, es importante que reflexione sobre la forma como se desenvuelve en el aula, teniendo en cuenta que dentro de ella piensa, decide, comunica y reacciona ante diversas situaciones (Perrenoud, 2007). Además, las constantes reflexiones permiten ajustar, regular optimizar y hacer evolucionar la práctica (Perrenoud, 1994).

Un aspecto importante en la práctica reflexiva es que ésta va encaminada a formar desde y para la reflexión. La formación basada en la reflexión no consiste en añadir nuevos contenidos a

un programa ya sobrecargado ni una nueva competencia, es ante todo formar a una persona capaz de dominar su propia evolución, de decidir su propia forma de actuar, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia (Perrenoud, 2007). Además, la reflexión conlleva a detectar falencias con el fin de superarlas, no debe asumirse como espacio para tomar ventajas o mejorar la comodidad del docente; consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que se puede hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, que orientaciones y que precauciones hay que tomar. “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico (Schön, 1998, p. 72)”.

Perrenoud (2007, p. 24) plantea nueve proposiciones que configuran la práctica reflexiva:

1. Una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones.
2. Un conjunto de competencias claves.
3. Un plan de formación organizado alrededor de las competencias.
4. Un aprendizaje mediante el enfrentamiento de los problemas.
5. Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
6. Una organización modular y diferenciada.
7. Una evaluación formativa de las competencias.
8. Calendarios y herramientas de integración de los conocimientos adquiridos.
9. Una cooperación negociada con los profesionales.

En síntesis, cuando el proceso formativo en el aula está orientado por un docente que reflexiona constantemente en torno a su práctica, esta reflexión no solo transformará su praxis desde la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que le conducirá a hacer ajustes a nivel personal, ya sea en sus actitudes o en su forma de pensar. “La reflexión después de la acción puede – si bien no de forma inmediata - capitalizar la experiencia e incluso

transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (Perrenoud, 2007, p. 35-36). De la misma manera como se ha desarrollado cada apartado correspondiente al marco teórico, de igual forma se aborda el marco metodológico, con la finalidad de explicitar cada uno de los elementos que lo componen.

### **3. Marco Metodológico**

En el siguiente apartado se explicita el tipo de investigación, el diseño, la población, la muestra, las hipótesis, las variables, los instrumentos y procedimientos que sustentan esta investigación.

La investigación es un proceso de indagación con el que se busca obtener información a partir de la aplicación de una metodología. Entre los componentes que la fundamentan están: el tipo y diseño de investigación que servirán de enfoque para el trabajo a realizar, la población y muestra seleccionada para su implementación, las hipótesis de trabajo y nula, las variables dependiente e independiente y el procedimiento que incluye parámetros como el Pre-test, la implementación de la secuencia, el Pos-test, el análisis de los resultados y la reflexión en torno a la práctica. Seguidamente, se sustentará cada uno de estos aspectos.

#### **3.1. Tipo de Investigación**

El enfoque investigativo adoptado en este trabajo es cuantitativo, el cual contempla un orden riguroso y unas fases que se deben seguir de forma sistemática para establecer patrones de comportamientos y probar unas teorías que sustentan el proceso de indagación. Según lo expuesto por Hernández, Fernández y Baptista, (2010), este tipo de investigación se caracteriza por medir fenómenos, utilizar datos estadísticos numéricamente cuantificables, usa la recolección de información para validar hipótesis una vez obtenidos los resultados, y analizar las mediciones obtenidas y el impacto en el contexto que ha servido como muestra. Además, tiene en cuenta un proceso secuencial, deductivo, probatorio y se analiza la realidad de manera objetiva. Con el presente trabajo se pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes de grado segundo.

Además, se complementa con el análisis cualitativo del aprendizaje de los estudiantes y la reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente.

### **3.1.1. Diseño de la investigación.**

El diseño aplicado para esta investigación es cuasi experimental, intragrupo de tipo Pre-test y Post-test, esta no lleva a cabo una asignación aleatoria de los sujetos participantes sino que ha sido predeterminada por los grupos existentes.

### **3.2. La población**

Estudiantes del grado segundo, de las instituciones educativas públicas del municipio de Riohacha.

### **3.3. Muestra**

Representada por 30 estudiantes del grado segundo de básica primaria, de la institución educativa Isabel María Cuesta González, sede José Arnoldo Marín, de los cuales 9 son hombres y 21 son mujeres; sus edades oscilan entre los 7 y los 10 años. La mayoría ingresó a la institución desde el nivel preescolar, cabe destacar que esta sede se caracteriza por la poca movilidad de la población pues en su mayoría viven cerca y sus padres se dedican a diversas labores tales como mototaxismo, taxistas, comercio, oficios varios entre otros. Su nivel socioeconómico es bajo, de estratos 1 y 2. El desempeño académico del grupo a nivel general es básico, según se contempla en la normatividad vigente (Decreto 1290 del 2009). En el grupo hay 2 estudiantes en extra edad y 5 repitentes, y 2 niñas indígenas pertenecientes a la cultura wayuu; cabe aclarar que algunos padres de familia no están alfabetizados.

### **3.4. Hipótesis**

En este apartado se abordará dos tipos de hipótesis: la hipótesis de trabajo y la hipótesis nula.

### **3.4.1. Hipótesis de trabajo.**

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la comprensión lectora de textos narrativos-cuentos infantiles, de los estudiantes del grado segundo, de la institución educativa Isabel María Cuesta González, sede José Arnoldo Marín, del municipio de Riohacha, La Guajira.

### **3.4.2. Hipótesis nula.**

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la comprensión lectora de textos narrativos-cuentos infantiles, de los estudiantes del grado segundo, de la institución educativa Isabel María Cuesta González, sede José Arnoldo Marín, del municipio de Riohacha, La Guajira.

## **Variables**

Las variables sobre las cuales se hace referencia en este contexto metodológico son: variable independiente (secuencia didáctica) y la variable dependiente (comprensión lectora de textos narrativos).

### **3.4.3. Variable independiente: secuencia didáctica.**

**Tabla 1.** La variable independiente

## Secuencia Didáctica

Según Camps (2003) la secuencia didáctica, contempla una serie de actividades diseñadas, articuladas y orientadas hacia la realización de una tarea en un tiempo determinado, con la que se pretende alcanzar unos objetivos concretos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual forma Pérez y Roa (2010) expresan que la secuencia didáctica está estructurada por unas acciones e interacciones entrelazadas de manera intencional, organizadas con el propósito de promover algún aprendizaje. La secuencia permite potenciar procesos de lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación puntual.

Dimensiones	Indicadores
<b>1. Fase de planeación</b>  Esta fase tiene como fin, planear y formular la secuencia didáctica, así como explicar los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la comprensión textual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Definición de la tarea integradora: Los cuentos, un mundo fascinante para descubrir, comprender y compartir con otros niños.</li> <li>❖ Establecimiento de los objetivos didácticos.</li> <li>❖ Determinación de los contenidos didácticos, conceptuales, procedimentales y actitudinales.</li> <li>❖ Selección de los dispositivos didácticos, aprendizaje colaborativo, contexto generador de la narración, uso de materiales audiovisuales, construcción guiada del conocimiento, talleres pedagógicos y dinámicos.</li> <li>❖ Socialización de la secuencia didáctica,</li> <li>❖ Concertación del contrato didáctico.</li> </ul>
<b>2. Fase de ejecución</b>  -Procesos de intervención pedagógica para el cumplimiento de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos. Incluye el diseño y ejecución de actividades en varias sesiones que tienen un tema integrador y que se desarrollan de manera secuencial y no en actividades aisladas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Actividades de intervención pedagógica: actividades de apertura, desarrollo y cierre.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indagación de los conocimientos previos.</li> <li>2. Presentación del texto experto.</li> <li>3. Situación de comunicación en la narración.</li> <li>4. ¿Quién narra, sus funciones y en qué tiempo se cuenta la historia?</li> <li>5. Estructura del texto narrativo.</li> <li>6. Caracterización de personajes, espacio y acciones.</li> <li>7. Evaluación sobre lo aprendido en la secuencia didáctica.</li> <li>8. Comparto lo aprendido.</li> </ol>
<b>3. Fase de evaluación</b>  Será un proceso constante, realizado desde el inicio hasta la finalización y que debe basarse en la adquisición	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Autoevaluación</li> <li>❖ Coevaluación</li> <li>❖ Heteroevaluación</li> <li>❖ Actividades de metacognición</li> </ul>

de los objetivos planteados.

Fases: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

❖ Instrumentos: cuestionario, observación, talleres, lecturas, trabajos colaborativos y cooperativos.

### 3.5.2. Variable dependiente: Comprensión lectora de textos narrativos.

**Tabla 2.** Operacionalización de la variable dependiente

#### Comprensión Lectora:

Según Jolibert y Sraïki (2009): La lectura es un proceso mental que conduce al lector a planificar su actividad, clarificar el sentido de sus expectativas ante un texto, formular hipótesis de sentido para posteriormente verificarlas, movilizar sus experiencias y sus conocimientos anteriores, elaborar progresivamente una representación completa, continua y coherente del texto, establecer relaciones, inferencias, identificar características de los distintos niveles lingüísticos, evaluar y reajustar sus estrategias y conductas.

Respecto a los textos narrativos, éstos son historias que se cuentan con lenguajes que, a su vez, se convierten en signos lingüísticos, se constituyen en una alternativa para relatar las emociones, sentimientos, pensamientos, punto de vista personal. Tienen unas características a partir de la distinción de los niveles del texto narrativo: plano de la narración, plano del relato y plano de la historia, elementos esenciales para que haya una comprensión del relato. (Cortés y Bautista, 1998).

Dimensiones	Indicadores	Índices
<b>Situación de Comunicación</b>  Ubica cualquier tipo de texto en un contexto específico, de dónde proviene y por qué llega a la clase. Los principales elementos decisivos de la situación de comunicación responderían a las preguntas ¿Quién lo escribió?, ¿Para qué?, ¿A quién va dirigido?, ¿Cuál es su intención?, entre otras cosas, ya que sin esta información no habría una situación real de comunicación. (Jolibert, 1997).	<b>El autor</b> Es la persona que escribe el texto, con la intención de contar una historia.	3. Identifica el autor de la historia. 1. No identifica el autor de la historia.
	<b>Destinatario</b> Es la persona para la cual escribe el autor, utilizando un lenguaje claro y pertinente acorde al destinatario.	3. Identifica a quien va dirigido el texto. 1. No identifica a quien va dirigido el texto.
	<b>Propósito de la historia</b> Se refiere a la intención o motivaciones que tiene el autor de relatar una historia, ya sea real o imaginaria.	3. Reconoce la intención comunicativa en el propósito por el cual se escribe la historia. 1. No reconoce la intención comunicativa en el propósito por el cual se escribe la historia.



<b>Plano de la Narración</b>  En este plano el énfasis está puesto sobre la voz del narrador, un ser que cuenta la historia a otro llamado narratorio y que no es el autor y sus funciones básicas (contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes). En este plano, también, se encuentra presente el tiempo de la narración, si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar. (Cortés y Bautista, 1998).	<b>Narrador</b> Es la persona que cuenta cómo transcurre la historia dentro del relato, y que no es el autor.  <b>Funciones del narrador</b> Consisten en: contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten quienes participan en la historia.  <b>El tiempo en la historia</b> Se refiere al tiempo verbal usado por el narrador para relatar la historia (pasado, si ya ocurrió, presente, está pasando o futuro, va a pasar).	3. Reconoce el tipo de narrador que cuenta la historia. <hr/> 1. No reconoce el tipo de narrador que está en el texto. <hr/> 3. Identifica cuando el narrador cede la voz a los personajes. <hr/> 1. No identifica cuando el narrador cede la voz a los personajes. <hr/> 3. Identifica si la historia está narrada en tiempo pasado, presente o futuro. <hr/> 1. No identifica si la historia está narrada en tiempo pasado, presente o futuro.
<b>Plano del relato</b> “Este se relaciona con el modo o los modos de contar; en otras palabras, con la estructura en la que está relatada la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo). Recordemos que la historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados. Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante. (Cortés y Bautista, 1998).	<b>Estado inicial</b> Se refiere al momento en que se presentan los personajes, y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia.  <b>Fuerza de transformación</b> Es la parte de la narración en donde ocurren unos hechos que alteran el estado inicial del relato e indican como finalizará la historia.  <b>Estado final</b> Se refiere al final de la historia, en la que se define como quedan el o los personajes en relación con el estado inicial.	3. Identifica el estado inicial del relato. <hr/> 1. No identifica el estado inicial del relato. <hr/> 3. Identifica las fuerzas que transforman la historia. <hr/> 1. No Identifica las fuerzas que transforman la historia. <hr/> 3. Identifica el estado final del relato. <hr/> 1. No identifica el estado final del relato.
<b>Plano de la Historia</b>  “En este nivel encontramos todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho	<b>Personajes y sus caracterizaciones</b> Se refieren a los protagonistas centrales del relato, pueden tener características psicológicas, humanas, de animales o cosas .	3. Reconoce las características psicológicas de los personajes del cuento. <hr/> 1. No reconoce las características psicológicas de los personajes del cuento.

a imagen y semejanza de nuestra realidad, alterando las leyes que rigen el mundo”. (Cortés y Bautista, 1998, p.31).	<b>Espacio</b>	3. Identifica el lugar o lugares en donde se desarrollan los hechos en la historia.
	Está relacionado con el lugar o lugares en donde se desarrolla la historia (un bosque, un castillo, un río, entre otros).	1. No identifica el lugar o lugares en donde se desarrollan los hechos en la historia.
	<b>Acciones</b>	3. Identifica las acciones realizadas por los personajes de la historia.
	Indican los haceres cognitivos, las acciones que llevan a estados pasionales, las cuales deben tener un orden secuencial.	1. No identifica las acciones realizadas por los personajes de la historia.

### 3.6. Categorías

Con la finalidad de realizar el análisis cualitativo de las prácticas reflexivas de enseñanza, se concertaron algunas categorías que emergen de la información proporcionada por el diario de campo de la docente investigadora, cuyo registro fue realizado durante la aplicación de la secuencia didáctica. Las categorías surgieron y se conceptualizaron gracias a la participación colectiva del grupo investigador de la línea de Lenguaje, dado su requerimiento para el análisis. Cabe destacar que estas prácticas reflexivas tienen como fundamento teórico las investigaciones de Perrenoud (2007) y Schön (1987), quienes sostienen que la práctica reflexiva se refiere a las acciones realizadas por el docente, las cuales se apoyan en la reflexión, como un medio adecuado para su cualificación permanente.

#### 3.6.1. Categorías del análisis cualitativo.

El análisis cualitativo del diario de campo está basado en las siguientes categorías: Descripción, Percepción, Autopercepción, Indagación, Rupturas, Autocuestionamiento y Adaptación, las cuales fueron concertadas por la docente y el grupo de investigadores de la Línea de Lenguaje y se

fundamentan en los aportes propuestos por Perrenoud y Schön. A continuación, se presentan las categorías con sus respectivas definiciones.

### **3.6.2. Unidad de trabajo:**

En la presente investigación se tuvo en cuenta como unidad de trabajo una maestra, quien implementó la secuencia didáctica e hizo la reflexión acerca de su propia práctica.

Maestra: Johana Paola Barros González, licenciada en Pedagogía Infantil con 8 años de experiencia en la labor docente.

### **3.6.3 Unidad de análisis:**

La unidad de análisis hace referencia a las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora. Este análisis cualitativo es producto de las categorías que emergen de los datos registrados en los diarios de campo. Dichas categorías fueron construidas en conjunto y de manera consensuada por los estudiantes de la Maestría en Educación del grupo de becarios de Riohacha. En la siguiente tabla, aparecen descritas las categorías propuestas para el análisis.

**Tabla 3.** Categorías de las prácticas reflexivas

Categorías	Definición
Descripción	Es contar de manera detallada lo que se hace en la clase.
Percepción	Es la interpretación que hace el o la docente, respecto a lo que sucede con el grupo o con los estudiantes.
Autopercepción	Descripción de los sentimientos, pensamientos o emociones sobre sí misma, respecto a sus prácticas.

Indagación	Buscar explicaciones o respuestas teóricas o metodológicas sobre situaciones específicas que suceden en el aula.
Rupturas	Proponer o ensayar nuevas estrategias para desarrollar la clase.
Autocuestionamiento	Son todas aquellas preguntas o interrogantes que se hace el docente sobre sus actuaciones.
Adaptación	Hacer ajustes en respuesta a las necesidades del contexto, el grupo o los estudiantes.
Democratización	Propiciar espacios de participación activa en los estudiantes.

### 3.7. Técnicas e instrumentos

Con el propósito de identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de básica primaria, se aplicaron dos pruebas: un Pre-test antes de la implementación de la secuencia didáctica y un Pos-test después de haber sido aplicada, para las cuales se diseñó un cuestionario de selección múltiple con 12 preguntas, cada una de ellas se constituía de un enunciado y tres opciones de respuesta. El cuento utilizado para el Pre-test fue “El día de campo de don chanco” y para el Pos-test el cuento “Los secretos del abuelo sapo”, ambos de la autora japonesa Keiko Kasza. En las dos pruebas a cada dimensión correspondiente a la variable dependiente, se le asignaron cuatro interrogantes con tres opciones de respuesta.

La validación del instrumento se llevó a cabo a partir de un pilotaje y la comprobación de su validez y confiabilidad. Para la aplicación del pilotaje se tuvo en cuenta que los niños a los cuales se les iba a aplicar tuvieran características semejantes a las de los niños participantes del proyecto investigativo. Esta prueba se aplicó a 15 estudiantes del grupo segundo 01, lo cual permitió que se hicieran los ajustes necesarios, debido a que hubo algunas inconsistencias en la manera en que estaban planteadas las preguntas. Posteriormente, el cuestionario se les envió a las evaluadoras expertas, Luz Stella Henao y Hadda Castillo Alfonso, quienes hicieron las sugerencias pertinentes para poder ser avalado y aplicado con el fin de valorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Después de ejecutarse la secuencia didáctica se procedió a realizar el Pos-test, los resultados arrojados en ambas pruebas permitieron hacer la contrastación a partir de un análisis estadístico.

### 3.7.1 Procedimiento

La investigación se desarrolló en cuatro fases que se especifican a continuación

**Tabla 4.** Fases de la investigación

Fase	Descripción	Instrumentos
Diagnóstico	<b>Diagnóstico de la comprensión de textos narrativos:</b> - Elaboración del cuestionario. - Validación: a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos. -Evaluación de la comprensión de textos narrativos previa a la intervención.	<b>Cuento:</b> El día de campo de don chanco Keiko Kasza  Cuestionario
Intervención	Diseño de la secuencia didáctica. Implementación de la secuencia didáctica.	Secuencia didáctica
Evaluación	Evaluación de la comprensión	<b>Cuento:</b>

	de textos narrativos después de la intervención.	Los secretos del abuelo Sapo Keiko Kasza Cuestionario
Contrastación	Análisis de los resultados obtenidos en el Pre-test y en el Pos-test.	Estadística descriptiva Medidas de tendencia central y medidas de dispersión
Reflexión	Análisis de las prácticas de enseñanza.	Diario de campo

Además, se realizó la reflexión de la práctica de la docente a partir el diario de campo.

En cuanto al diario de campo, este es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados. Éste es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez (1997) el diario de campo es un instrumento que debe permitirle al investigador realizar un monitoreo permanente al proceso de observación que está llevando a cabo. Es de gran utilidad para el investigador porque en él se toma nota de aspectos que se consideran importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. El diario de campo permite enriquecer la relación teoría-práctica.

#### **4. Resultados y Análisis de la Información**

La finalidad de este capítulo es dar a conocer los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de esta investigación. El análisis cuantitativo corresponde a los datos obtenidos del Pre-test y Pos-test, pruebas aplicadas con el objetivo de determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de cuentos infantiles, de los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Isabel María Cuesta González, sede José Arnoldo Marín del municipio de Riohacha. A su vez, el análisis cualitativo basado en el diario de campo evidencia las transformaciones que hubo a partir de la práctica reflexiva de la docente.

El análisis cuantitativo para el presente estudio concierne a la estadística descriptiva, a partir de los resultados de la aplicación del Pre-test y Pos-test. Éste se presenta de la siguiente manera: tabla de medidas de tendencia central y medidas de dispersión, gráficas correspondientes al análisis global de las dos pruebas, comparativo general por niveles de desempeño, comparativo por dimensiones y comparativos de indicadores por cada dimensión.

Así mismo, el análisis cualitativo se presenta a partir de la reflexión de la práctica de enseñanza de la docente, la cual se obtiene del análisis de unas categorías que emergen de la información proporcionada por el diario de campo, cuyo registro se llevó a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica, en el que se tiene en cuenta las tres fases: planeación, ejecución y evaluación.

##### **4.1. Análisis cuantitativo de la comprensión de textos narrativos**

Seguidamente, se muestran los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test, con el propósito de validar la hipótesis, éstos aparecen ordenados en la manera en la que corresponde a

cada una de las dimensiones trabajadas: Situación de comunicación, abordada desde lo sugerido por Jolibert (1997); plano de la narración, plano del relato y plano de la historia, los cuales se fundamentan en la propuesta planteada por Cortés y Bautista (1998). Con el fin de evidenciar las posibles transformaciones que se dieron en relación con la comprensión de textos narrativos, una vez finalizada la aplicación de la secuencia didáctica.

#### 4.1.1. Prueba de hipótesis

A continuación, se expone la tabla que registra las Medidas de tendencia central y las Medidas de dispersión, aplicadas al Pre-test y Pos-test para analizar la Media, Mediana, Moda y Desviación estándar, utilizadas para validar la hipótesis.

**Tabla 5.** Medidas de tendencia central y medidas de dispersión Pre-test y Pos-test

<b>MEDIDAS</b>	<b>PRE-TEST</b>	<b>POS-TEST</b>
Media	5,666666667	9,633333333
Error típico	0,319242398	0,13964926
Mediana	6	10
Moda	7	10
Desviación estándar	1,748562628	0,764890496
Varianza de la muestra	3,057471264	0,585057471
Curtosis	0,619707163	-0,3532322056
Coefficiente de asimetría	1,762531071	-1,479371451
Rango	7	3
Mínimo	2	8
Máximo	9	11
Suma	170	289
Cuenta	30	30

En cuanto a la tabla 3, los resultados observados respecto al Pre-test y Pos-test muestran que en la Media el promedio de respuestas correctas se incrementó en 3,97 puntos porcentuales, al desplazarse de 5,67 en el Pre-test a 9,63 en el Pos-test. Este indicador refleja avances en los



estudiantes en el proceso de comprensión de textos narrativos, como se pueden ver también en el comportamiento de otras medidas de posición como la Mediana y la Moda.

En relación con las medidas de dispersión, las cuales permiten ratificar las conclusiones obtenidas con el análisis de las medidas de tendencia central, se ubica la desviación estándar en el Pre-test en 1,74 puntos, mientras que en el Pos-test se reduce a 0,76 puntos; es decir hay mayor concentración de los datos alrededor de la media después de la implementación de la secuencia didáctica.

Por consiguiente, se puede inferir con los resultados obtenidos, que la implementación de la secuencia didáctica generó transformaciones en el desempeño de los estudiantes en los procesos de comprensión lectora. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se aprueba la hipótesis de trabajo, la cual expone que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la comprensión lectora de textos narrativos-cuentos infantiles, en los estudiantes del grado segundo, de la institución educativa Isabel María Cuesta González, sede José Arnoldo Marín, del municipio de Riohacha, La Guajira.

Posteriormente, se muestran las gráficas que hacen referencia al análisis global del Pre-test y Pos-test, el comparativo por niveles de desempeño, el comparativo por dimensiones, y el comparativo de los indicadores por cada dimensión.

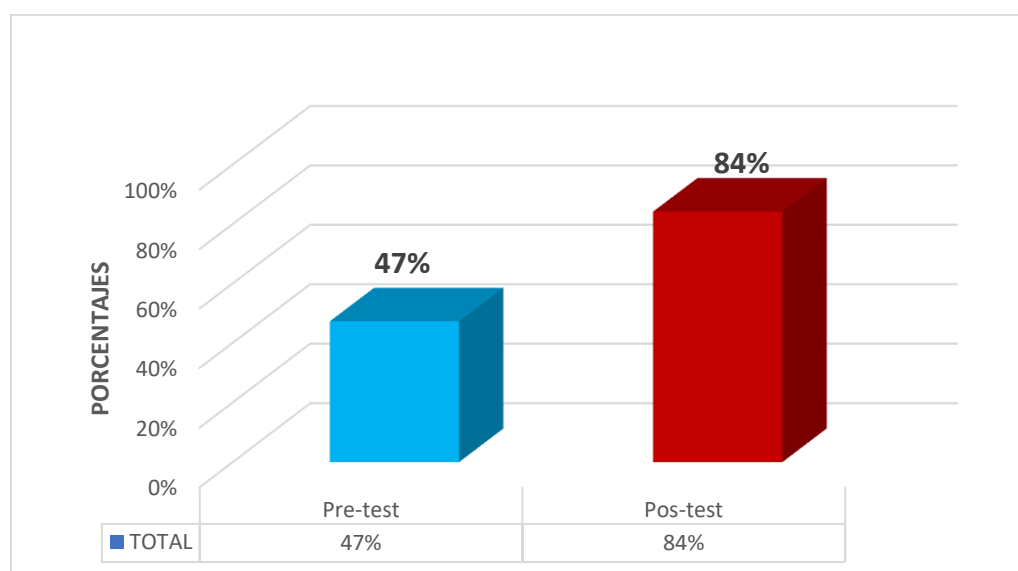
#### **4.1.2. Comprensión de texto narrativo.**

Entendida la comprensión de textos narrativos a partir de la aplicación de la secuencia didáctica, como el proceso que le permite al niño hallarle sentido a lo que lee, interrogándolo para encontrarle significado a lo que a simple vista no dice el autor, implica confrontar la información escrita con lo que sabe el lector, es dar cuenta de lo leído con sus propias palabras.

A este nivel de comprensión llegaron los niños después de la aplicación de la secuencia didáctica, la cual estuvo fundamentada por las dimensiones: Situación de Comunicación planteada por Jolibert (2007) y los planos del relato literario propuestos por Cortés y Bautista (2008).

#### 4.1.2.1. Análisis global Pre-test y Pos-test.

**Gráfica 1.** Análisis global Pre-test y Pos-test



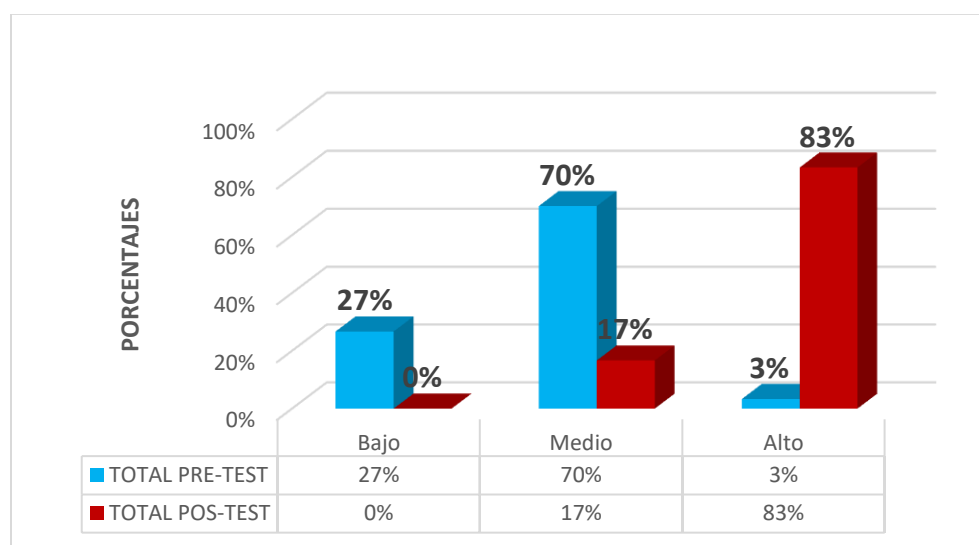
En la gráfica 1, se observa que hubo una movilidad en los desempeños de los estudiantes de 37 puntos porcentuales en el Pos-test en relación con el Pre-test, lo que significa que hubo cambios a partir de la implementación de la secuencia didáctica. Además, se puede inferir que las actividades de anticipación, inferencia e indagación de textos narrativos, desarrolladas durante el proceso y una activa participación propiciaron en los estudiantes un mayor acercamiento hacia los textos, contribuyendo en el mejoramiento de su comprensión lectora. Cabe destacar que antes de aplicarse la secuencia didáctica, los estudiantes no “leían” de manera fluida, ya que el tipo de lectura que hacían era pasiva, donde el proceso estaba enfocado en el desarrollo de destrezas relacionadas con la asociación de fonemas y grafías, era prioridad la

decodificación, debido a que en el grado anterior (primero) la lectura está basada en la oralización de grafemas más que en la comprensión, no se les creaba el espacio para que ellos identificaran el autor del texto, a quién estaba dirigido y cuál era la intención con la cual había sido escrita, sólo se les enfatizaba en el título, el lugar donde se desarrollaba la historia y los personajes, desconocían los demás indicadores de los planos del relato literario.

Seguidamente, se muestra la gráfica que evidencia los porcentajes obtenidos por los estudiantes en relación con el Pre-test y el Pos-test en un comparativo general por nivel de desempeño.

#### 4.1.2.2. Análisis de los niveles de desempeño Pre-test y Pos-test.

**Gráfica 2.** Comparativo general por niveles de desempeño Pre-test y Pos-test.



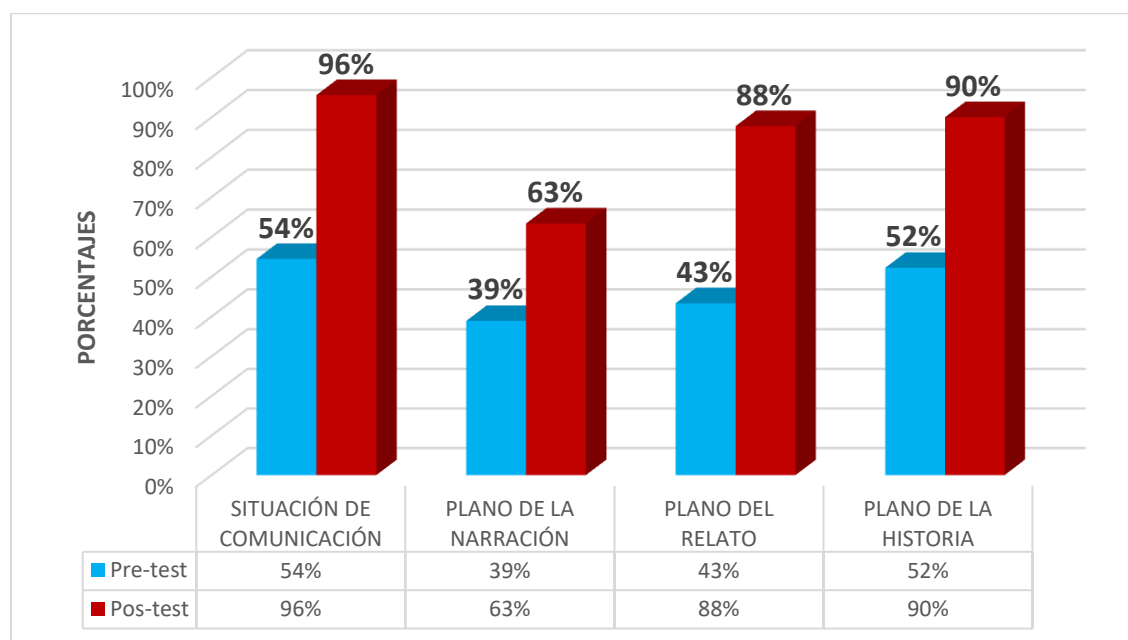
En la gráfica 2, se presentan los porcentajes obtenidos por los estudiantes en la aplicación del Pre-test y Pos-test. Al contrastar los niveles de desempeño en las dos pruebas, se observa que la mayoría de los estudiantes se mueven del nivel medio con un 70% obtenido en el Pre-test, al nivel alto con una movilidad del 83% en el Pos-test. Un 27% de los estudiantes que se encontraban en el nivel bajo, también logró avanzar superando este desempeño obtenido en la primera prueba. Cabe destacar que ningún estudiante se ubicó en el nivel bajo al aplicarse el Pos-

test, lo cual se podría atribuir, a que superaron dificultades presentadas en el Pre-test, antes de la implementación de la secuencia didáctica y posteriormente hubo notables transformaciones en los procesos de comprensión lectora en cada uno de ellos.

#### 4.1.2.3. Análisis de Dimensiones.

A continuación, se presenta la gráfica que describe a nivel general, los datos obtenidos en la aplicación del Pre-test y Pos-test, en relación con cada una de las dimensiones tenidas en cuenta en el desarrollo de la secuencia didáctica.

**Gráfica 3.** Comparativo general de dimensiones Pre-test – Pos-test



Respecto a la gráfica 3, se evidencia que en todas las dimensiones hubo avances. No obstante, la dimensión donde hubo notables transformaciones fue *Plano del relato*, con 45 puntos porcentuales de diferencia, en relación con el 43% obtenido en el Pre-test a un 88% en el Pos-test. Es posible que estos avances se deban a que, durante la realización de las actividades correspondientes a la secuencia didáctica, los estudiantes pudieron identificar aspectos como: el

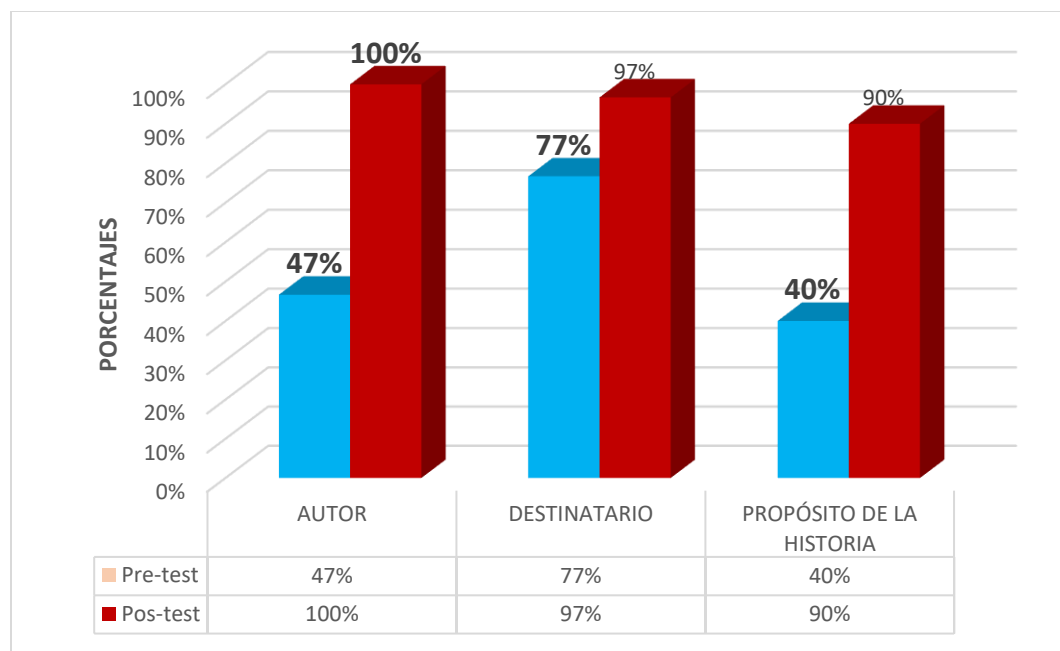
momento en que se presentan los personajes, y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia, la parte de la narración en donde ocurren unos hechos que alteran el estado inicial del relato e indican como finalizará la historia, además, el estado final donde se define como quedan el o los personajes en relación con el estado inicial. Respecto a las dimensiones *Situación de comunicación* y *Plano de la historia*, hubo avances que se hicieron evidentes en los resultados obtenidos por los niños en el Pos-test.

La dimensión donde se obtuvieron resultados no tan notables fue *Plano de la narración*. Se observa que en el Pre-test el 39% de los estudiantes comprende los indicadores que conforman ese plano, mientras que en el Pos-test aumenta al 63%, lográndose una variación de 23 puntos porcentuales, este desempeño probablemente se deba a que los estudiantes están en un proceso de asimilación e interiorización de conceptos que les permiten identificar y diferenciar de manera progresiva el narrador del autor, las voces de los personajes y el tiempo en el que transcurre la historia, estos indicadores correspondientes al Plano de la narración se consideran importantes para la comprensión de textos narrativos, según Cortés y Bautista (1998).

A continuación, se presentan las gráficas y el análisis correspondiente a cada uno de los indicadores que contemplan las dimensiones trabajadas en la secuencia didáctica.

#### **4.1.2.4. Análisis de la dimensión Situación de comunicación.**

**Gráfica 4.** Comparativo de indicadores: Situación de comunicación Pre-test y Pos-test.



En la gráfica 4, respecto al Pre-test y Pos-test, se observa que, en Situación de comunicación hay movilidad en el desempeño de los estudiantes en todos los indicadores. La persona que escribe el texto, con la intención de contar una historia, corresponde al indicador con mayor transformación, con un avance de 53 puntos porcentuales de diferencia, dado que todos los estudiantes lograron identificar el autor de la historia en los textos, no solo en el desarrollo de la secuencia sino en la prueba aplicada al final de la investigación, destacando que en el Pre-test sólo 14 niños lograron identificar el autor.

Por otra parte, el indicador que se refiere a la intención comunicativa en el propósito por el cual se escribe la historia, también evidencia cambios importantes, puesto que los estudiantes en su desempeño se movieron del 40% en el Pre-test a un 90% en el Pos-test; en la primera prueba solamente 12 niños respondieron correctamente la pregunta correspondiente al Propósito de la historia. El indicador en el que los estudiantes tuvieron menos transformación es en Destinatario con 20 puntos porcentuales de diferencia en la movilidad de los desempeños, lo cual se debe a que la mayoría de los estudiantes lograron identificar en el Pre-test a la persona para la

cual escribe el autor, utilizando un lenguaje claro y pertinente acorde al destinatario, siendo el indicador con mejor resultado en la primera prueba aplicada ya que de 30 niños 23 respondieron de forma acertada. Estos resultados divergen de los obtenidos por Llanos y Guerrero (2017), quienes afirman en su investigación, que no obtuvieron cambios importantes en la identificación de quién escribe la historia, para quién la escribe y la intención con que lo hace; y coinciden con los de Velazco y Tabares (2015) quienes prueban que lograron avances notables en la identificación de estos indicadores.

Al analizar los resultados obtenidos en los indicadores correspondientes a la Situación de comunicación, se puede evidenciar que hubo transformaciones en los desempeños, de los estudiantes, posiblemente porque se trabajó la secuencia didáctica a partir de contextos reales de comunicación, en donde ellos pudieron dar cuenta de quién es el que escribe, a quién le escribe esta persona y con qué propósito lo hace. No obstante, para ellos ha sido un poco complejo identificar el Propósito de la historia, puede deberse a que tradicionalmente es uno de los indicadores que no se tiene en cuenta al momento de desarrollar la comprensión lectora de los textos que se traen al aula.

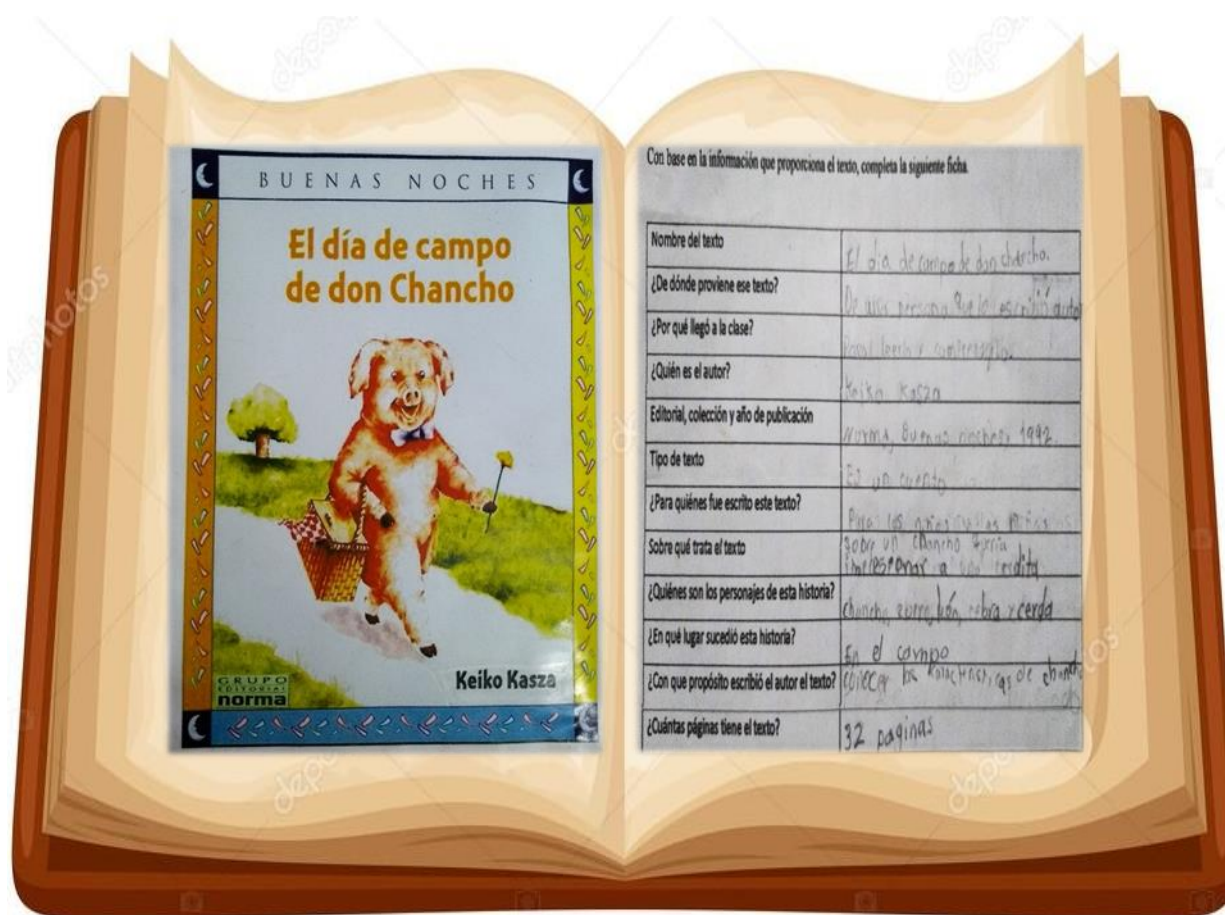
Además, es posible que algunas actividades realizadas durante la ejecución de la secuencia didáctica pudieron contribuir a que se lograran cambios importantes en esta dimensión fueron: preguntas de anticipación, identificación de los elementos de la portada y otros aspectos a partir de interrogantes como: ¿Cuál es el título del cuento?, ¿Cuál es el nombre de la persona que escribió la historia? ¿Cómo se llama la colección y la editorial?, ¿Con qué propósito escribió la autora el cuento?, ¿Para quiénes fue escrito?, predicciones acerca de la ilustración que aparece en la portada, abstracción de información de la biografía de la autora. Estos elementos son necesarios para que haya una situación real de comunicación según lo expone Jolibert (1997).

No obstante, es importante destacar que la secuencia didáctica incidió dado que las actividades planteadas fueron pertinentes, lúdicas y articuladas con los objetivos de aprendizajes; el texto experto “El día de campo de don Chanco” de Keiko Kasza, resultó ser muy acertado para abordar aspectos como: ¿Qué relación hay entre el título y la imagen del cuento?, ¿Qué conocen ustedes de este animal? (cómo es, qué come, dónde vive, qué sonido emite), ¿Por qué creen que el autor escogió un cerdito para su historia y no otro animal?, ¿Cómo se ve Chanco en la imagen? Enojado, alegre, triste, ¿Qué llevará don chanco en esa canasta?, ¿Qué hará don chanco con la flor que lleva? La proyección del cuento fue un momento mágico en donde todos estaban expectantes, en cierta manera ellos esperaban que hubiese coincidencia entre sus predicciones y la historia, hubo risas, intervenciones cargadas de emoción, asombro y sobre todo reflexiones y confrontaciones que surgieron a partir de las situaciones narradas en el relato y en donde ellos fueron capaces de asumir una posición propia y crítica como lo expone Lerner (2001); además, se abordó el texto más allá de una simple estrategia de decodificación. Cassany (2009) plantea que es más fácil enseñar a oralizar que a comprender. Prevalece lo mecánico antes que lo estratégico.

En esta experiencia el rol protagónico fue de los estudiantes, quienes, con su actitud, entusiasmo y buena disposición ante la iniciativa de leer cuentos, permitieron que surgiera esta maravillosa propuesta **“Los cuentos, un mundo fascinante para descubrir, comprender y compartir con otros niños”**, con la cual se buscaba generar un impacto positivo en la transformación de los resultados obtenidos en el Pre-test. Conocer la condición en la que se encontraban respecto al desarrollo de sus competencias en comprensión lectora, le otorgó mayor sentido a esta intervención pedagógica.



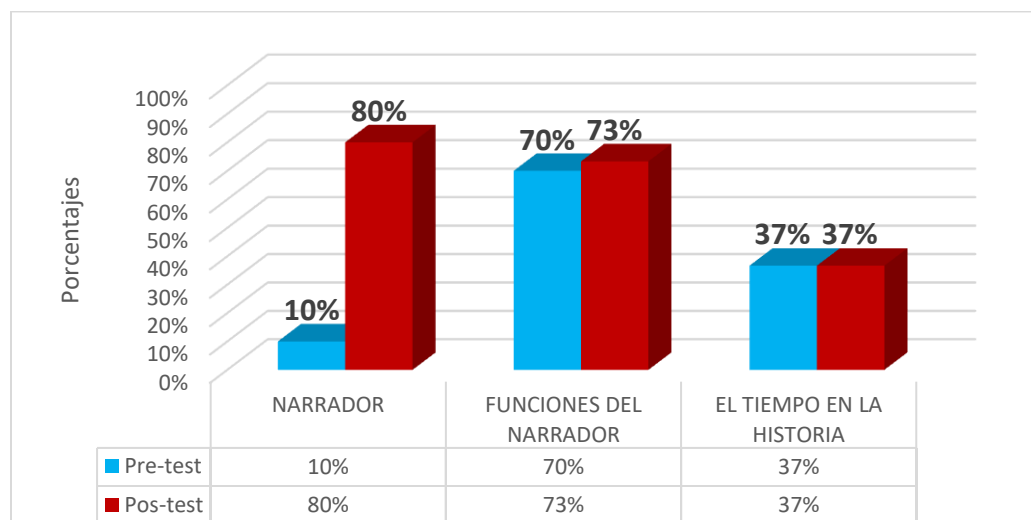
Además, el desarrollo de la lengua en la aplicación de esta secuencia, no se basó en memorizar datos o en privilegiar la ejercitación de habilidades gramaticales como en épocas anteriores (Cassany, 2005) sino en que los estudiantes pudieran potenciar sus competencias comunicativas y usar el lenguaje con propiedad y de forma apropiada (Hymes, 1971). También se generaron espacios para que ellos se expresaran, fue de esta forma como se concertaron algunos acuerdos que quedarían consignados en un **contrato didáctico**, a través de éste se les recordaría sus compromisos y se les motivaría a asumir un buen comportamiento. Además, con esta propuesta didáctica se logró mejorar la competencia comunicativa en los niños (Zebadúa y García, 2012); por otro lado, se puede afirmar que es promoviendo estos entornos de aprendizajes como el aula se convierte en escenario comunicativo (Lomas. 1998).



**Fotografía 1.** Presentación del texto experto.

#### 4.1.2.5. Análisis de la dimensión Plano de la narración.

**Gráfica 5.** Comparativo de indicadores: Plano de la narración Pre-test y Pos-test.



En la gráfica 5, se evidencian los resultados obtenidos por los estudiantes en la dimensión Plano de la narración, los cuales permitieron verificar que no hubo avances significativos en todos los indicadores; el indicador que más se transformó corresponde a la persona que cuenta cómo transcurre la historia dentro del relato, y que no es el autor, con una movilidad del 10% en el Pre-test a un 80% en el Post-test.

En relación con el indicador en donde el narrador cede la voz a los personajes, anticipa información, da a conocer lo que piensan o sienten quienes participan en la historia, sólo hubo una movilidad del 3% pasando de un 70% en el Pre-test a un 73% en el Pos-test, lo que les permitió obtener un buen nivel de desempeño tanto antes como después de aplicarse la Secuencia didáctica, aunque el porcentaje del desplazamiento no fue tan representativo, cabe destacar que los resultados en la primera prueba demuestran que los niños en su mayoría identificaban cuando el narrador cedía la voz a los personajes en el texto, pues solo 9 niños no contestaron de forma

correcta la pregunta relacionada con las funciones del narrador. Hay que mencionar, además, que el indicador correspondiente al tiempo verbal usado por el narrador para relatar la historia (pasado, si ya ocurrió, presente, está pasando o futuro, va a pasar), no presentó ninguna transformación pues se mantuvo en el mismo porcentaje tanto en el Pre-test como en el Pos-test con un 37%.

Es necesario recordar que el Plano de la narración corresponde a la dimensión con menor transformación, según los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test. En lo que respecta a los indicadores Narrador y Tiempo, éstos no fueron muy fácil de asimilar por parte de los estudiantes, desde la primera prueba aplicada se hizo evidente que los estudiantes no reconocían el narrador en la historia, de allí que 27 niños no contestaron correctamente la pregunta que hacía referencia al Narrador en el Pre-test, lo que probablemente se deba a que al momento de abordar un texto narrativo los docentes se limitan a identificar quien lo escribe, pues el autor casi siempre aparece referenciado en las narraciones, mientras que quien lo narra no aparece explícito en el texto y se debe inferir como parte de la comprensión que se hace, además hay que señalar que el nivel inferencial es poco practicado por el lector debido a que demanda un considerable grado de abstracción y de habilidades cognitivas que se deben potenciar (Smith, 1989; Jenkinson, 1976 y Strang, 1965).

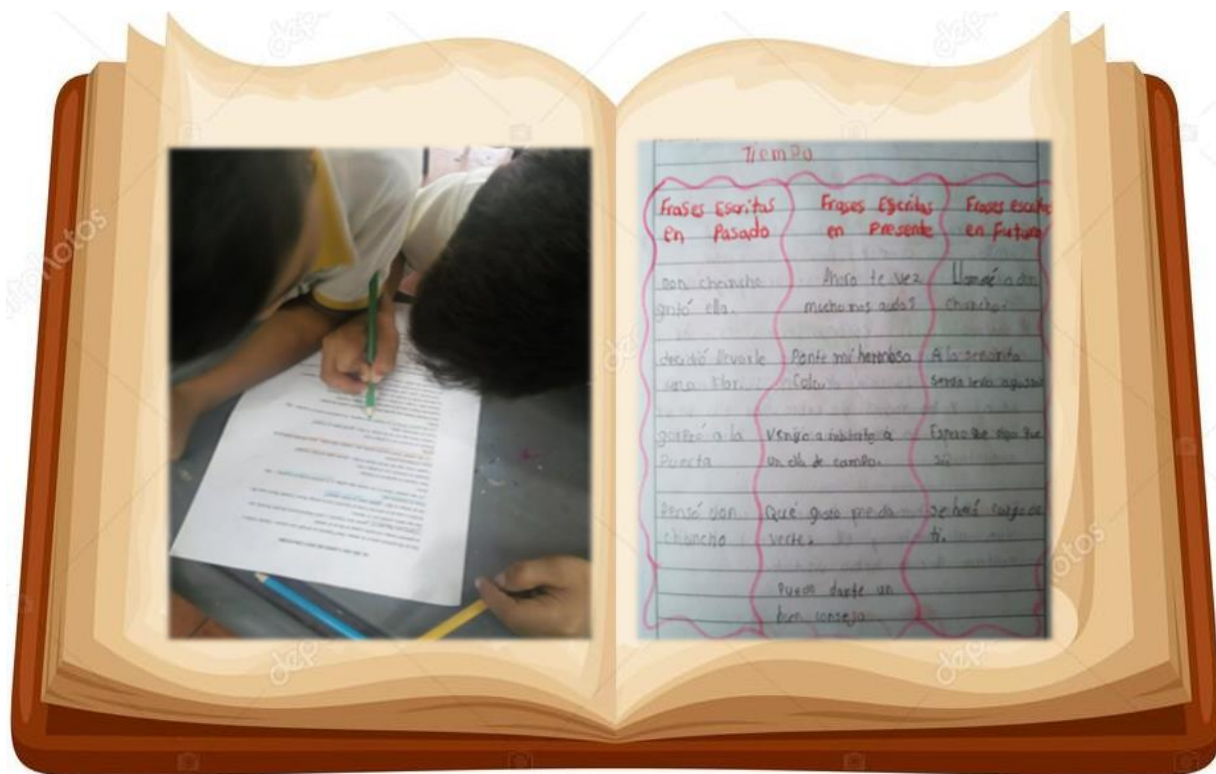
Identificar quién narra la historia se considera un aspecto de gran complejidad para ser comprendido por los estudiantes, por ello no se incluye como elemento importante en la comprensión y en algunos casos ni los mismos docentes se sienten capacitados para abstraer esta información de los textos, esta fue la razón por la cual se desarrollaron actividades en las que los niños debían identificar las intervenciones de los personajes en la historia y en donde el narrador les cedía la voz, reconocer las características de cada tipo de narrador para que ellos

diferenciaran el narrador protagonista, omnisciente y testigo en un relato. Otra actividad consistió en darle tres cuentos del autor Keiko Kasza en donde cada uno correspondía a un tipo de narrador distinto, ellos debían leerlo y después con la participación de todos y a partir de interrogantes se identificaba el tipo de narrador en cada historia. El desarrollo de la secuencia Didáctica resulto muy potente para generar avances muy notables en este indicador, siendo éste el de mayor transformación en esta dimensión.

En esta parte del desarrollo de la secuencia los estudiantes estaban muy comprometidos con el trabajo que se estaba realizando y lo que se buscaba era que el aprendizaje surgiera de sus propias experiencias con cada encuentro que tenían con los textos leídos, lo cual daba lugar a confrontaciones, diversas inquietudes que generaban la participación de muchos estudiantes y eran estos espacios de discusiones en torno al conocimiento los que enriquecía el proceso y permitían aclarar conceptos

En relación con el indicador con menor transformación en esta dimensión solo 11 niños de 30 lograron responder correctamente en las dos pruebas aplicadas. Cabe destacar que no hubo coincidencia entre los niños que respondieron bien en el Pre-test y el Pos-test, es decir, sólo 4 niños respondieron bien en las dos pruebas. Estos resultados permiten concluir que gran parte de los estudiantes no lograron identificar en el Pre-test si la historia estaba narrada en tiempo pasado, presente o futuro y aún después de desarrollarse la Secuencia didáctica los niños continuaron con la misma dificultad, posiblemente porque este indicador se trabaja de manera aislada en el aula de clases, solo cuando abordan el tema de los verbos se desarrollan actividades que le permitan al estudiante diferenciar los verbos de los sustantivos y de los adjetivos, considerando que la conjugación de los verbos y su identificación en los textos se debe trabajar en los grados posteriores.

A pesar de realizarse actividades en donde ellos debían identificar el tiempo en diferentes situaciones en donde las acciones se habían llevado a cabo, estaban ocurriendo o aún no habían sucedido, también encerraron en el texto palabras que indicaban alguna acción que ya había pasado, escribieron en carteles las frases escritas en pasado, presente y futuro. Hay que mencionar que su dificultad se hizo evidente antes, durante y después de aplicada la Secuencia didáctica, lo cual quiere decir, que es el aspecto en donde se debe seguir trabajando para que puedan superar las dificultades que no le permitieron tener un óptimo desempeño en este indicador.



**Fotografías 2.** Identificando las voces del narrador y el tiempo verbal en el cuento “El día de campo de don Chanchito”.

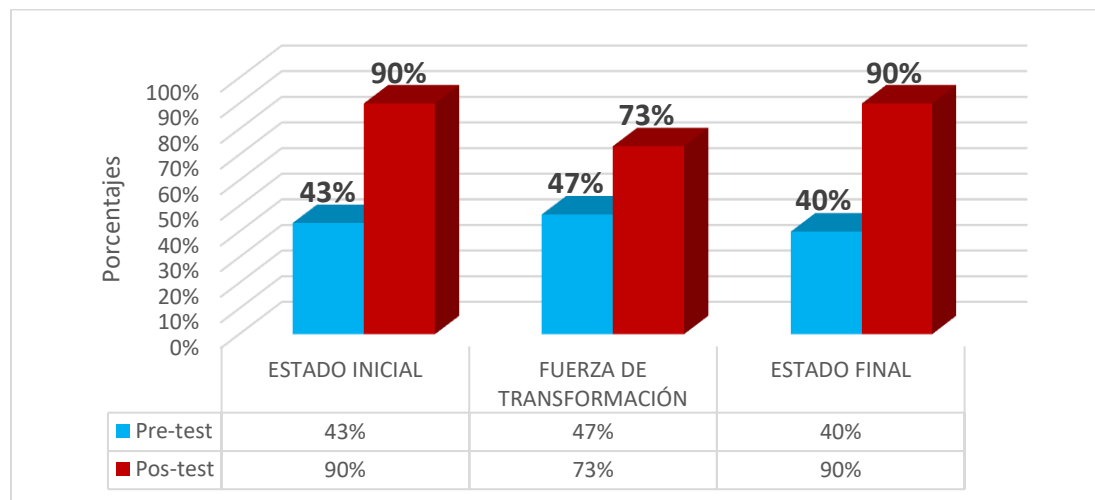
Cabe destacar, que este tipo de resultado muestra que este proceso es dinámico y así como los estudiantes tienen buenos niveles de competencias en algunos aspectos, también hay otros en los

que se debe seguir reforzando, pues el conocimiento también se va construyendo en la medida en que el niño alcanza cierto grado de madurez cognitiva y desarrolla habilidades lingüísticas que le permiten asimilar e interiorizar algunos procesos relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita y que resultan para ellos más complejos que otros; como afirma Ferreiro y Gómez (1982) en la adquisición de la lengua escrita las competencias lingüísticas y cognitivas son determinantes.

No obstante, este trabajo realizado en el aula fue propicio para detectar fortalezas y debilidades que suscitan en el docente el compromiso por seguir aplicando nuevas estrategias; Pérez (2004), Solé (1994) y Ferreiro y Gómez (1982) argumentan que enseñar a leer y escribir es prioridad en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, en esta oportunidad la meta es llevar a los estudiantes a un mejor desempeño en el desarrollo de su comprensión lectora a partir de estrategias que permitan generar transformaciones favorables como lo ha representado esta secuencia didáctica.

#### 4.1.2.6. Análisis de la dimensión Plano del relato.

**Gráfica 6.** Comparativo de indicadores: Plano del relato Pre-test y Pos-test.



En la gráfica 6, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y Pos-test. Datos que muestran su desempeño en los indicadores de la dimensión Plano del relato y en donde se observa que hubo transformación en todos los indicadores, siendo Estado inicial y final en las que se percibe una mayor movilidad. Respecto al indicador que hace alusión al final de la historia, en la que se define como quedan el o los personajes en relación con el estado inicial, 18 niños respondieron de forma incorrecta en el Pre-test.

Sin embargo, el avance fue de 50 puntos porcentuales, pues lograron desplazarse de un 40% obtenido en la primera prueba, a un 90% en el Pos-test, este resultado representa la mayor movilidad en este plano. Lo cual puede atribuirse a que los estudiantes logran identificar el estado final en la narración y el desenlace de los personajes. En el indicador que se refiere al momento en que se presentan los personajes, y la situación en la que se encuentran al inicio de la historia, se evidencia un desplazamiento de 47 puntos porcentuales, pasando de un 43% en el Pre-test a un 90% en el Pos-test, en el Pre-test de 30 estudiantes solo 13 contestaron de forma correcta; en cuanto al indicador que corresponde a la parte de la narración en donde ocurren unos hechos que alteran el estado inicial del relato e indican como finalizará la historia, es decir la Fuerza de transformación, el grupo se moviliza de un 47% en el Pre-test a un 73% en el Pos-test, en este indicador 14 estudiantes acertaron en sus respuestas, siendo éste el desempeño menos notable en esta dimensión, posiblemente porque a algunos estudiantes se les dificulta identificar el conflicto dentro de la estructura básica del relato.

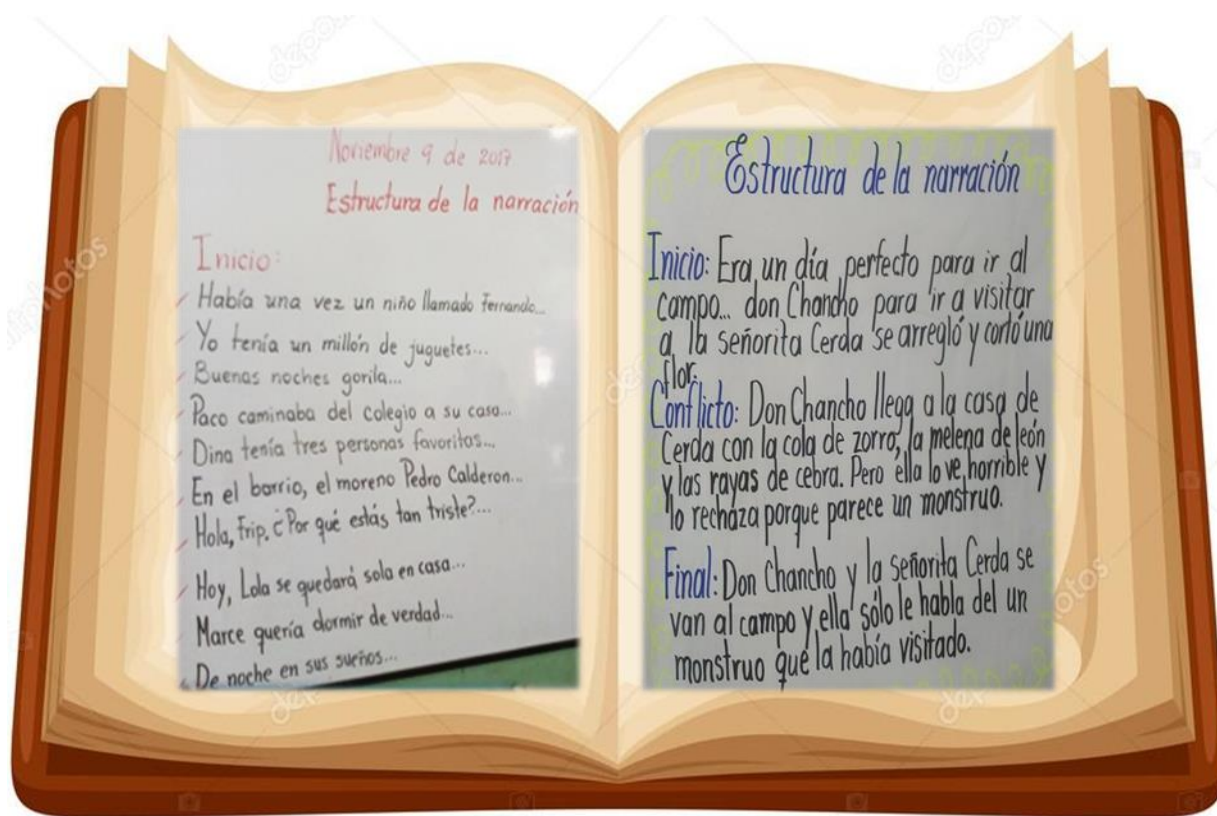
Haciendo referencia al estado final, indicador con la mayor transformación, se puede inferir que la implementación de la Secuencia didáctica les permitió a los estudiantes obtener desempeños muy notables en la aplicación del Pos-test, estos resultados pueden atribuirse a los conocimientos previos que los niños tienen al respecto. Martínez (1997) plantea que en la

construcción del significado la experiencia previa del lector desempeña un papel fundamental; ellos saben que las historias tienen un final de la misma forma como tienen un inicio, también influyeron las actividades desarrolladas durante el proceso, las cuales consistieron en identificar el inicio en diferentes cuentos, identificar a partir de imágenes un momento específico de la historia, colorear del mismo color cada parte del cuento con su respectiva definición, abstraer de diversos cuentos el inicio, el conflicto y el final para completar una tabla con esa información.

Habría que decir también, en cuanto al indicador con menor movilidad, el cual es fuerza de transformación, que aunque el desempeño de los estudiantes no fue tan notorio como en los otros dos indicadores, se destaca la manera como eran capaces de hacer deducciones a partir de pistas proporcionadas por el texto para identificar las situaciones que generan el conflicto en la narración, argumentaban dando razones del porqué don Chanco había sido rechazado por la señorita cerda y analizaban las intenciones de sus amigos león zorro y cebra; también hacían cuestionamientos al personaje principal de la historia por querer aparentar lo que no era.

La aplicación de la Secuencia didáctica permitió potenciar estas habilidades del pensamiento en los niños y colmando de razones el hecho de seguir avanzando en pro del desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, un proceso que demanda que se ejerciten actividades cognitivas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2014). Es relevante destacar la manera como se equipó a cada docente investigador desde la maestría para llevar a cabo este trabajo en el aula de clases, como dice Goodman (1996) citado por Dubois (1997), para lograr lectores y escritores eficientes, los maestros necesitan “ser profesionales actualizados y dedicados”, no es suficiente querer desarrollar bien la práctica pedagógica, es necesario saber cómo orientar cada proceso.

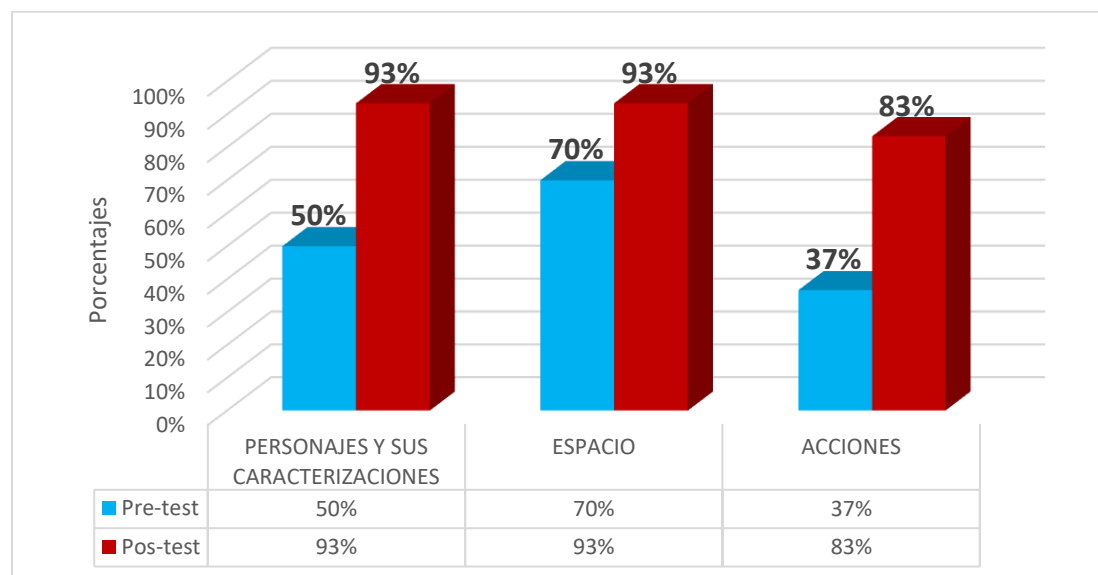




**Fotografía 3.** Estructura de la narración (Estado inicial, Fuerza de transformación y Estado final)

#### 4.1.2.7. Análisis de la dimensión Plano de la historia.

**Gráfica 7.** Comparativo de indicadores: Plano de la historia Pre-test y Pos-test.



En la información que muestra la gráfica 7, respecto al Pre-test y Pos-test, se observa que, en la dimensión Plano de la historia hubo un desplazamiento notable en los desempeños de los estudiantes en todos los indicadores. Particularmente, *Acciones* es el indicador en donde se presentó la mayor movilidad, con un avance de 46 puntos porcentuales de diferencia, en el Pre-test 11 niños contestaron correctamente la pregunta relacionada con este indicador. Algo semejante ocurrió con el indicador que se refiere a los *Personajes y sus caracterizaciones* en donde también se evidencia cambios importantes, puesto que los estudiantes en su desempeño se movieron del 40% en el Pre-test a un 90% en el Pos-test, en la primera prueba 15 estudiantes coincidieron con la respondieron correcta.

Acerca del indicador que se refiere al lugar donde ocurren los hechos en la historia y en donde hubo menos desplazamiento, se puede decir que los resultados reflejan desempeños satisfactorios, pasando de 70% en el Pre-test a un 93% en el Pos-test, siendo *Espacio* el indicador en donde los estudiantes obtuvieron sus mejores resultados en la primera prueba aplicada, ya que de 30 niños 21 respondieron de forma acertada esta pregunta.

En relación con los resultados obtenidos en los indicadores correspondientes a la dimensión Plano de la historia se puede inferir que la implementación de la secuencia didáctica resultó ser potente para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes y contribuyó a que ellos identificaran aspectos importantes sobre todo lo relacionado con los personajes, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, tal como lo referencian Cortés y Bautista (1998) en este plano del relato literario. Además, considerando los desempeños de los estudiantes en el Pre-test, se evidencia que el indicador donde hubo mejor desempeño corresponde a un aspecto explícito en el relato, es decir, el nivel de lectura manejado por los

niños es el literal como lo plantean Smith (1989), Jenkinson (1976) y Strang (1965), en este nivel el lector está en la capacidad de reconocer aspectos que aparecen de forma explícita en el texto.

En el Plano de la historia el indicador con mayor transformación se refiere a los haceres cognitivos, las acciones que llevan a estados pasionales, las cuales deben tener un orden secuencial, al respecto se puede concluir a partir de los resultados reflejados en el Pre-test, que los niños al momento de contestar esta pregunta no volvían al texto para validar información, o no identificaban el orden secuencial de las acciones en un texto, con base en estas inferencias se desarrollaron actividades de abstracción de información a partir de ilustraciones, organización secuencial de situaciones y dramatización de la historia teniendo en cuenta el orden que aparece en el texto; teniendo en cuenta los resultados de la última prueba se puede afirmar que la aplicación de la Secuencia didáctica contribuyó en la obtención de mejores resultados en el Pos-test y permitió potenciar la comprensión lectora en los estudiantes.

En cuanto al lugar donde se desarrolla la historia, éste fue el indicador con menos transformación en esta dimensión, probablemente porque los resultados en el Pre-test evidencian desempeños notables por parte de los niños y éstos mejoraron aún más después de la aplicación de la secuencia didáctica, y en la que se realizaron actividades que permitieron identificar el lugar donde se desarrolló la historia. En este proceso fue muy valioso leer el texto tantas veces como se hacía necesario para comprender los aspectos trabajados en cada dimensión; sin embargo, los diferentes propósitos con los cuales se leía el texto fueron claves para enriquecer los aprendizajes de los niños y no caer en la monotonía; a veces el docente incurre en el error de pensar que el estudiante no está en la capacidad de responder a desafíos que demanden el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y asumiendo esta posición lo único que se logra es coartar sus capacidades.



**Fotografía 4.** Caracterización de los personajes y el orden en que suceden las acciones.

#### **4.2. Análisis cualitativo**

En este análisis se describe la observación registrada en el diario de campo, y se evidencian las transformaciones surgidas en la práctica de enseñanza de la docente, fundamentada en la implementación de la secuencia didáctica, correspondiente a sus tres momentos: fase de planeación constituida por las sesiones 1 y 2 (3 clases); fase de ejecución que contempla las sesiones 3 hasta la 8 (14 clases) y la fase de evaluación que integra la sesión 9 y 10 (3 clases). Para este análisis se tendrá en cuenta las ocho categorías que surgen de la información

proporcionada por el diario de campo, las cuales son: Descripción, Percepción, Autopercepción, Adaptación, Indagación, Rupturas, Auto-cuestionamiento, Democratización<sup>1</sup>.

#### 4.2.1. Momento 1:

##### 4.2.1.1. Fase de planeación.

Esta primera fase de la secuencia didáctica contempla dos sesiones que corresponden a tres clases, las cuales fueron desarrolladas aproximadamente en 3 horas cada una.

Respecto al análisis de mi diario de campo puedo decir que enfrentarme a este proceso de escritura, no fue una experiencia muy grata en esta fase, y no porque careciera de la capacidad para hacerlo, sino por el cúmulo de inquietudes e incertidumbres arraigadas en mis pensamientos, no puedo negar que resulta más fácil emprender una tarea cuando se establecen criterios claros y concretos de cómo se va a realizar.

Me sentía como si tuviera una venda en los ojos, me pregunté una y otra vez ¿qué escribo? ¿Cómo comienzo?, pues el único referente que tenía era “registrar mi experiencia”. Esta es la razón por la que en la primera fase registrada en mi diario de campo la categoría que predomina es la **Descripción**, me enfoqué en escribir todo lo ocurrido en la primera clase sin omitir detalles, lo cual deja en evidencia que una de las cosas que más hacía en clase era describirle a mis estudiantes todo lo que iban a hacer, y se asume como una necesidad si cursan los primeros niveles de escolaridad; el siguiente ejemplo es muestra fehaciente de ello, “ *al entrar al aula algunos niños están sentados, otros se encuentran de pie hablando entre ellos, al verme proceden a ocupar su lugar y yo con voz fuerte pero cargada de entusiasmo los saludo con un “buenos días mis amores” a lo que ellos responden “buenos días señor”, miro el reloj*

---

<sup>1</sup> El presente análisis se redacta en primera persona y las citas tomadas del diario de campo se plasmarán en presente, teniendo en cuenta que es una reflexión del quehacer pedagógico.

*para percatarme de la hora, son las 6:50 de la mañana, como de costumbre abro el cubículo para sacar los materiales que van a utilizar en esta clase ” (sesión 1, clase 1).*

Así mismo, una de las categorías visibles en este análisis es la de **Percepción**, en la labor que desempeño constantemente estoy haciendo interpretaciones en torno a lo sucedido en el aula y más si éstas afectan el desempeño de los niños; una de las habilidades que debe desarrollar el maestro es la de percibir las señales que indican cuando algo está bien con sus estudiantes o cuando requieren de su intervención, ya sea para abordar una situación de manera particular o con todo el grupo, y más en mi caso cuando apenas estaba iniciando la implementación de la Secuencia didáctica, un ejemplo de ello: *“La actividad de la subasta de cuentos infantiles, resulta ser muy dinámica, interesante, todos participan muy animados, pero sobre todo, este es el tipo de clases que le gusta a mis estudiantes, donde tienen la oportunidad de aprender de forma divertida, además, es impresionante ver su actitud al tener el cuento en sus manos, de inmediato lo hojean y algunos comienzan a leerlo, se puede percibir que la lectura de cuentos es una actividad placentera para ellos”*. (Sesión 2, clase 1).

Otra de las categorías que aparece es la de **Adaptación**, debido a que por diversas circunstancias no siempre se dan las cosas como se han planificado y hay que hacer ajustes en respuesta a las necesidades del contexto, para poder desarrollar la actividad que se tenía prevista. Esta experiencia apenas iniciaba y no podía darme el privilegio de pretender que todas las cosas se dieran como las tenía planificadas, en algún momento o por alguna circunstancia tendría que adaptar lo que tenía planeado a los requerimientos de ese momento y esta ocasión no fue la excepción, *“Creo que como docente debo ser recursiva y sortear las eventualidades que se presentan al momento de desarrollar una actividad, tal es el caso de la clase de hoy, la cual estaba programada para desarrollarse en la biblioteca, pero al estar ocupada por otra docente*

*y sus estudiantes, debí adecuar el aula de clase, generando las condiciones para poder desarrollar la actividad allí” (Sesión 1, clase 1).*

Finalmente, la categoría que aparece de manera incipiente es la correspondiente a **Rupturas** y es que como docente me es menester buscar y ensayar nuevas estrategias que permitan generar transformaciones favorables en la práctica pedagógica, por lo que asumía que la Secuencia didáctica contemplaba actividades muy interesantes y pertinentes que aportarían en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, pero también, daba por sentado que el propósito iba más allá de dar una simple clase, nada o poco lograría sino propiciaba espacios para la reflexión en torno a lo que sucedía en cada encuentro con mis estudiantes, en otras palabras era el momento oportuno para trascender en el acto pedagógico.

Este cambio de perspectiva se visualiza seguidamente, *“Las primeras clases me hacían sentir desubicada con el diario, escribía nuevamente lo que tenía en la secuencia y las reacciones de los niños, esto me confrontó me dije que de seguir así, terminaría aburrida y cansada con esta secuencia, por lo que decido darle prioridad a la reflexión que surge de cada encuentro con mis estudiantes, y desde entonces no solo me he apasionado más con mi trabajo, sino que he encontrado formas distintas de desarrollar las clases, las fortalezas en el proceso me impregnan de ánimo para seguir avanzando y las debilidades me inspiran para buscar e implementar estrategias que me ayudan a hacer mejor mi trabajo”* (sesión 2, clases 3). Otra situación en donde se evidenció esta categoría fue en el hecho de que hubiesen sido los niños quienes establecieran los acuerdos para el contrato didáctico, teniendo en cuenta que dentro del rol que el modelo tradicional le otorga al docente, éste es quien impone las reglas en la clase, en el desarrollo de esta secuencia didáctica este tipo de paradigma no tuvo cabida.

Esta investigación me permite reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y me invita a generar transformaciones a partir de decisiones que se deben tomar en momentos propicios, como lo plantea Schön (2010) La práctica profesional reflexiva le brinda la posibilidad al maestro de construir conocimientos desde las acciones que le demandan tomar decisiones a partir de situaciones problemáticas que afronta en su práctica, las cuales implican la utilización de estrategias y metodologías que lo conducirán a la transformación de su quehacer. Es por esto que para transformar nuestro quehacer se hace necesario asumir una “actitud de constante aprendizaje” como lo expresa Imbernón (2007, p. 45). En este sentido Perrenoud (2010, p. 23), sostiene que el educador reflexivo ha de ser “capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia”.

#### **4.2.2. Momento 2:**

##### **4.2.2.1. Fase de ejecución.**

Esta fase referente a la secuencia didáctica contempla seis sesiones, correspondientes a trece clases, las cuales fueron desarrolladas aproximadamente en dos horas cada una.

Para este momento de mi intervención en el desarrollo de la secuencia didáctica, se vislumbra un panorama muy prometedor respecto a las reflexiones que emergen del diario de campo, el cual más allá de ser una bitácora para el análisis de mis prácticas, me ha aportó muchos elementos que enriquecen mi quehacer pedagógico. Ya mi atención no solo está centrada en diseñar actividades pertinentes que favorezcan la comprensión lectora de los niños, sino que hay una mayor disposición en hacer de cada acto pedagógico una verdadera experiencia de aprendizajes significativos.



En esta fase la categoría que más predominó fue la de **Autocuestionamiento**, a veces como docentes pensamos que por el hecho de ser quienes guiamos el proceso de enseñanza, somos los portadores absolutos del conocimiento dentro del aula, sin embargo, cuando los niños demuestran cuan capaces son de construir conocimientos a partir de situaciones planteadas en una clase, surgen muchos interrogantes en torno a mi actuación en el proceso de formación de los estudiantes. Me pregunto será que he sido egoísta muchas veces al subestimar sus capacidades proponiendo actividades con pocas exigencias cognitivas. Un ejemplo palpable es el siguiente *“cuanto tiempo he perdido dentro del aula, mandando a sentar a los niños, pidiéndoles que hagan silencio, creyendo que eran ellos los desordenados y que no les interesaba aprender, no obstante, verlos como desarrollan sus actividades con tanto esmero sin perder de vista el objetivo, me confrontó y llego a la conclusión que una actividad que no despierte en mi pasión mucho menos la despertará en mis estudiantes”* (sesión 5, Clase 1).

En relación con las categorías que hicieron presencia en el análisis de mi diario de campo **Democratización** fue una de las que también prevaleció, debido a que uno de los propósitos que se pretendía alcanzar con el desarrollo de esta secuencia era que los niños participaran activamente en cada actividad, es por ello que constantemente se generaban espacios para el trabajo individual y grupal, en donde ellos asumían un rol protagónico, como se muestra a continuación *“una de las ventajas de plantearles actividades que atrajeran su interés, fue que no resultó difícil promover la participación de los niños. Además, se gestó una competencia sana entre ellos que los instaban a querer superar a los demás compañeros, razón por la cual se mantenían atentos y la mayoría de ellos participaban de forma activa en muchas de las actividades”*. (Sesión 6, clase 2).

En cuanto a la categoría **Autopercepción**, ésta también se hizo evidente, de la misma manera como a partir de las actividades desarrolladas se potenciaban habilidades cognitivas, se mejoraban actitudes en los niños, igualmente se gestaban sentimientos y emociones en mí producto de la gran satisfacción que sentía al propiciar situaciones de aprendizajes que se alineaban con el objetivo trazado en el marco de esta intervención pedagógica y que se vislumbran en el siguiente ejemplo “ *me siento muy animada en esta actividad, puedo percibir como la satisfacción destila por mis poros, no llegué a imaginar que a partir de unas preguntas sobre la proyección del texto experto se llegaran a reflexiones tan profundas por parte de los niños, me conmueve la manera como se involucraron en la actividad.* (Sesión 4, clase 1)

La categoría que aparece de forma menos visible fue **Descripción**, representaba para mí un gran logro en esta aventura maravillosa el hecho de no sentirme asfixiada por las incertidumbres que inicialmente hicieron presencia de forma amenazante, y es que de haber continuado mi diario de campo en “modo descripción” no se hubiese podido gestar las transformaciones que tuvieron lugar gracias a las reflexiones que emergieron de esta valiosa experiencia. El siguiente es un ejemplo de esta categoría, “*es divertido llevar a los niños a la biblioteca y pedirles que escojan un cuento para identificar como inicia la historia en cada texto, me llama la atención dos niños que al abrir el cuento leen el comienzo y lo vuelven a su lugar, así hicieron con varios textos, hasta que me acerco, tomo uno de los cuentos y me percató que no inicia con la típica frase “había una vez, sino Buenas noches gorila, ésta situación se convierte en el punto de partida para continuar la clase en el aula”* (Sesión 7, clase 1).

Tanto el aprendizaje como la enseñanza son procesos dinámicos que se enriquecen en la medida que los agentes que hacen posible su existencia en el acto pedagógico asuman una postura crítica y reflexiva, no obstante, debe ser el maestro quien tome la iniciativa de generar

estos espacios de reflexión, sobre la forma como se desenvuelve en el aula, teniendo en cuenta que dentro de ella piensa, decide, comunica y reacciona ante diversas situaciones (Perrenoud, 2007). Toda investigación que busque transformar las prácticas pedagógicas debe tener como principal escenario el aula de clases y cuando el docente es capaz de reflexionar, también será capaz de investigar como expone Schön, (1998) “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (p. 72)”. No se puede negar los aportes valiosos que surgen de investigaciones hechas a partir de necesidades y problemáticas que se visibilizan en el aula de clases, como es el caso de esta secuencia didáctica con la cual se pretende subsanar falencias en lo concerniente a la comprensión lectora por parte de los estudiantes del grado segundo.

### **4.2.3. Momento 3:**

#### **4.2.3.1. Fase de evaluación.**

La fase de evaluación se llevó a cabo en dos sesiones que corresponden a tres clases, las cuales fueron implementadas aproximadamente en tres horas cada una.

Este es un momento de muchas emociones encontradas, por un lado, hay una gran satisfacción por todo lo que representó este proceso de planeación y ejecución de la secuencia didáctica, fue un recorrido permeado de muchas expectativas, exigencias, pero sobre todo del mayor anhelo por llevar de la mano a mis estudiantes a un mejor nivel de desempeños en su comprensión lectora; y por otro lado, la nostalgia de culminar y tener que constatar por medio de una fase evaluativa la pertinencia de esta intervención pedagógica.

La evaluación contempló tres momentos: Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación; debo reconocer que el tipo de evaluación que imperaba en el momento de evaluar los procesos de aprendizajes en el aula de clases era la heteroevaluación, ya que consideraba que en el nivel en el

que estaban los niños y teniendo en cuenta su edad cronológica y madurez cognitiva, no era prudente someterlos a otros tipos de evaluación. Sin embargo, parte de este proceso evaluativo consistía en generar múltiples espacios evaluativos en donde es tan importante el juicio valorativo del docente como el de los estudiantes, además, ellos deben aprender a identificar sus fortalezas y falencias para potenciarlas aún más y superarlas respectivamente. Fue desde esta consigna que se promovió la autoevaluación y la coevaluación; a la que ellos respondieron con mucha responsabilidad, ya que se establecieron criterios claros y concretos para este fin.

A partir del análisis develado por el diario de campo, cabe destacar que la categoría que más sobresalió en esta fase fue **Rupturas**, para los estudiantes el hecho de evaluarse entre ellos era una experiencia nueva, venían acostumbrado a que la docente es quien evalúa sus desempeños por ello la autoevaluación representó en cierta medida para los niños un desafío, y una forma de romper con los paradigmas bajo los cuales usualmente se les evalúa, ya que muchas veces la valoración de sus conocimientos se limita a pruebas escritas, talleres u otras formas similares, no obstante, en este caso opté por una dinámica para realizar la autoevaluación, para mis estudiantes la manera en la que estaba concebida la estrategia resultaba novedosa y para mí una forma de superar lo tradicional; lo cual se puede evidenciar en el siguiente ejemplo, “*estaban dispuestos tres carteles: uno en forma de carita feliz (aquí escribían sus nombre los niños que participaron activamente en todas las actividades y respetaron los acuerdos establecidos); otro en forma de estrella (en este se anotaban lo que participaron en casi todas las actividades y en ocasiones no respetaron los acuerdos) y el último era un corazón (en este estaban escritos los nombres de quienes participaron en pocas actividades y no respetaron todos los acuerdos establecidos en el contrato didáctico) se socializaron los criterios para la evaluación y ellos lo asumieron con*

*mucha madurez, algunos manifestaron que no se esperaban esta manera de autoevaluarse”*

(Sesión 10, clase 2).

La categoría correspondiente a **percepción** también predominó en menor grado que la anterior, cuando el año escolar está culminando los niños se muestran ansiosos por irse de vacaciones, algunos ya no muestran el mismo ahínco al momento de desarrollar las actividades y algunos se ausentan antes de la fecha establecida oficialmente para salir de vacaciones; sin embargo, en esta ocasión se pudo evidenciar que el impacto de la secuencia didáctica había sido tan contundente y positivo que todos los niños acudían a clases deseosos de participar en cada una de las actividades propuestas en esta fase. Vivir esta maravillosa experiencia no solo estremecía mis emociones, sino que hablaba muy bien del trabajo realizado a partir de esta intervención pedagógica. A continuación, se puede corroborar en un aparte registrado en el diario de campo: *“es el cierre de la Secuencia didáctica y los niños deben representar el cuento el día de campo de don Chanco a los estudiantes del grado primero, algunos se muestran nerviosos, quieren salir muy bien en su actuación, otros ultimán detalles de su personificación, pero en general el ambiente que se percibe es de emoción y grandes expectativas por demostrar cuanto habían comprendido la historia”* (Sesión 10, clase 1).

Finalmente, aparece de manera incipiente la categoría **Indagación**, mediante una situación que me confrontó en esta fase, y que se concreta en la aplicación de los diferentes tipos de evaluación, ya que no quería incurrir en las maneras tradicionales de abordar estos procesos en el aula. Así que comencé a indagar un poco más sobre algunas estrategias metodológicas propuestas por algunos autores, para dar respuestas a las diversas inquietudes sobre la evaluación y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero también para que me sirviera de referente en posteriores experiencias. Seguidamente se evidencia un ejemplo en

relación con la categoría anterior *“en esta fase más que abordar la evaluación como herramienta para verificar aprendizajes en los niños, debía validar la pertinencia de las estrategias usadas para tal fin, el aprendizaje resulta ser más efectivo si el docente logra que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de evaluación Stiggins (2002) citado por Moreno 2016. Según Moreno la autoevaluación es productiva cuando los estudiantes tienen una imagen bastante clara de las metas que están aprendiendo, si se les otorga solamente notas o calificaciones, ellos no se beneficiarán de la retroalimentación de su trabajo”* (Sesión 9, clase 1).

Después de aplicar la secuencia didáctica puedo concluir que una práctica reflexiva no es la solución a todas las problemáticas relacionadas con el quehacer pedagógico, como tampoco lo han sido las diferentes reformas educativas propuestas por los entes encargados de administrar la educación en el país, no obstante, una práctica en donde se propicien espacios para la reflexión permite al docente hacer muchos ajustes a partir de los interrogantes que surgen en torno a su intervención en el aula, una práctica que no suscite cuestionamientos es una práctica en estado inerte. Perrenoud (2007) destaca que el desarrollo de una postura y de prácticas reflexivas más extendidas, constantes e instrumentadas es la clave de la profesionalización del oficio y, por tanto, una condición para salir, de forma progresiva, de la situación de punto muerto a la que nos conducen la mayoría de reformas educativas.

## 5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se llegó después del análisis de los resultados obtenidos en este trabajo investigativo, centrado en la comprensión lectora de textos narrativos – cuentos infantiles, desarrollado a partir de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo y las reflexiones surgidas a través del diario de campo de la docente investigadora, las cuales emergen de los objetivos planteados inicialmente y permiten dar respuesta a la pregunta de investigación.

Al contrastar los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test se destacan los avances obtenidos en los aprendizajes de los estudiantes a partir de la implementación de la Secuencia didáctica, estas transformaciones permitieron validar la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula; en esta intervención pedagógica hubo mejoría en todas las dimensiones, no obstante, el indicador correspondiente al *Plano del relato* fue en donde se evidenciaron mayores progresos en los desempeños de los estudiantes.

Los resultados en el Pre-test reflejaron que los estudiantes en general tenían dificultades notorias, para hallarle sentido al texto y hacer inferencias a partir de la información proporcionada por el texto, presentando así, bajos niveles de competencias en la comprensión lectora, sus desempeños en las diferentes dimensiones develaron dificultades en indicadores como el Autor y el Propósito de la historia, debido a que en la escuela poco se trabaja la lectura en contextos reales de comunicación como lo plantea Jolibert (1997).

En los planos del relato literario propuestos por Cortés y Bautista (1998) no diferenciaron el narrador del autor y tampoco identificaron el tiempo verbal usado por el narrador para contar la historia; la mayoría de los estudiantes no reconocían los tres momentos que corresponden a la estructura del texto narrativo, (Estado inicial, la Fuerza de transformación y el Estado final),

como tampoco ubicaban el orden secuencial de las acciones y de los personajes no daban cuenta de sus caracterizaciones.

Antes de la implementación de la Secuencia didáctica algunos estudiantes aún no estaban alfabetizados en la lectura, a pesar de encontrarse en segundo grado de escolaridad, es decir, no decodificaban un texto y tampoco daban cuenta de su significado; cabe reiterar que la manera de abordarse la lectura en los primeros grados de escolaridad, no favorece el desarrollo de habilidades cognitivas necesarias para que haya una buena comprensión, lo cual concuerda con los hallazgos obtenidos por García y Quiceno (2017); Vargas (2107) y Velásquez y Tabares (2017) quienes argumentan que en la enseñanza de la lectura y la escritura prevalecen las prácticas tradicionales, se enfatiza en la decodificación, automatización de información y en aspectos gramaticales, más que comunicativos o de significación. De igual manera, las estrategias implementadas por los docentes en el aula llegan a ser insuficientes para poder promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes (Salas, 2012).

Con la finalidad de superar las dificultades detectadas con la aplicación del Pre-test, se diseñó y aplicó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo cuyo propósito fue mejorar la comprensión lectora, asumiéndola como un proceso cognitivo que involucra una serie de habilidades que le permiten al lector interactuar con el texto para construir sentido, integrando la nueva información con lo que ya conoce en una representación mental coherente, que responden a distintas intenciones en determinadas situaciones de comunicación.

El desarrollo de la secuencia permitió superar prácticas tradicionales que impedían abordar la lectura como fuente de innumerables aprendizajes, y ello a su vez posibilitó generar situaciones significativas para el aprendizaje, a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, interrogar los textos expertos traídos al aula, hacer predicciones e inferencias, valorar los



conocimientos previos de los niños y cederles el protagonismo como entes activos de este proceso, así como, reflexionar en torno a las situaciones que generaban desequilibrio cognitivo y construir significados a partir de las pistas encontradas en los textos.

Para culminar, es pertinente resaltar las transformaciones que se dieron en la práctica pedagógica de la docente, quien logró permear los procesos de enseñanza de experiencias que enriquecieron los aprendizajes de los niños, resultando para ellos novedosa la manera en la que se abordó la lectura y por ende la comprensión lectora, lo cual les permitió desarrollar habilidades comunicativas que no se les había potencializado antes.

Además, las constantes reflexiones permitieron ajustar, regular optimizar y hacer evolucionar la práctica (Perrenoud, 1994), generando una mayor concienciación sobre la importancia de cualificar cada vez más el trabajo que se lleva a cabo en el aula de clase, labor que no consiste en enseñar desde la simple transmisión de contenidos, sino en lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen destrezas que les permitan tener un mejor desenvolvimiento en la sociedad.

## 6. Recomendaciones

Los resultados obtenidos a partir del análisis de la información y las conclusiones a las cuales condujo este trabajo investigativo permiten hacer las siguientes recomendaciones, a quienes comparten el mismo interés de profundizar en el manejo de estrategias que contribuyan al mejoramiento de la comprensión lectora en los diferentes ámbitos educativos y pretenden generar transformaciones en su quehacer pedagógico; éstas se ponen de manifiesto a continuación:

Incluir e implementar las secuencias didácticas como estrategias metodológicas no solo en el área de Lengua castellana, sino en las distintas disciplinas y en cada uno de los grados que constituyen la etapa escolar, debido a que facilita la planeación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. Considerando, además, que es una excelente alternativa para potenciar las competencias comunicativas y las habilidades cognitivas.

Replantear la manera de abordar la enseñanza de la lectura en los primeros grados de escolaridad, ya que una de las razones de los bajos desempeños en los niveles de comprensión lectora en las diferentes pruebas aplicadas para valorar estas competencias, es que se ha reducido la experiencia de la lectura a simples actividades de decodificación y verificación fonética de las palabras, en donde lo primordial es oralizar bien para poder así acceder a la información que proporciona el texto.

A pesar de que los desempeños alcanzados por los estudiantes en el Pos-test reflejan avances notables en el mejoramiento de la comprensión lectora de cuentos infantiles, en los educandos persisten algunas falencias para la identificación del tiempo verbal usado por el narrador para

relatar la historia, es en este indicador en donde es menester buscar las estrategias apropiadas para que se interioricen estos saberes.

La consigna de un proceso que tiene la lectura como principal objetivo debería ser leer es comprender. También se debe fomentar el acercamiento de los niños con diferentes textos, que exploren otras alternativas distintas a las que ofrecen los textos narrativos, lo cual es posible si se les inculca el amor por la lectura y el hábito de leer no como una tarea sino como una actividad que les provoca deleite.

Generar espacios dentro del proceso de enseñanza en el aula para el trabajo colaborativo, este no solo representa una estrategia para desarrollar ciertas actividades, sino que permite potenciar la capacidad de escucha, la concertación, identificar liderazgos en quienes se muestran capaces de encaminar al grupo hacia el logro de un objetivo que los involucra a todos.

Motivar a cada docente que afronta el reto de orientar procesos de enseñanzas en el aula, a que asuman el aprendizaje no como un proceso exclusivo para sus estudiantes, sino Como la oportunidad para indagar y asumir la responsabilidad de la cualificación docente, es importante que el docente se actualice sobre metodologías que le permitirán abordar la lectura desde experiencias verdaderamente significativas para los niños, en donde ellos tengan claro los propósitos por los cuales se les involucra en un proceso de aprendizaje de la lectura y su comprensión. El maestro debe seleccionar textos adecuados y estrategias pertinentes. Debe tener claro que la lectura es un proceso transversal que permite hacer aportes importantes a las diferentes áreas del saber.

Asumir la reflexión como un faro orientador de los posibles ajustes que requiere la práctica pedagógica, ya que pensar que la manera en la que hacemos las cosas es la mejor, es negarnos la

oportunidad de crecer en nuestra profesión y privar a los estudiantes de mejores experiencias de aprendizajes.

## 7. Referencias bibliográficas

- Anderson, E. (1969). El cuento español. Buenos Aires: Columba.
- Bedoya, C y Gómez, M. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia.  
Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4805>
- Betancourt, M. y Puche, M. (1997). Acerca del método palabras y páginas: la fascinación de ponernos en contacto. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Impreandes S.A.
- Bonilla, E. Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Colombia: Norma.
- Camps, A. (Comp). (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Grao.
- Carlino, P. y Santana, D. (2003). Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. Madrid: Machado Libros, S. A.
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). Expresión escrita en L2/ELE. Madrid: Arco/libros
- Cassany, D. et al. (2005). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). Construir la Escritura. Barcelona: Paidos.
- Carrillo, S. y Nieto, A. (2013). Incidencia de una Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del Colegio Saint Andrews de Pereira. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia.  
Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/4112/1/37241N677.pdf>

- Chomsky, N. (1965). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.
- Coll, C., y Onrubia, J. (1995). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor. Barcelona: Grao.
- Cortés, J. y Bautista, A. (1998). Maestros Generadores de Textos (Hacia una didáctica del relato literario). Cali: Artes gráficas Universidad del valle.
- Dubois, M. E. (1995). “Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita.” Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Dubois, M. (1991). El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. Gómez, M. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México D. F: Siglo veintiuno editores, S.A.
- Gallardo, J. R. y Gallego, J. L. (1995). Manual de logopedia escolar, Málaga: Aljibe.
- García, L. y Quiceno, L. (2017). Un viaje al maravilloso mundo de la narración con las mascotas Incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7834/37247G216v.pdf?sequence=1>
- Garrido, A. (1996). El Texto narrativo. Madrid: Síntesis S.A.
- Goodman, K. (2008). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Buenos aires: Lectura y vida.

Goodman, K. (1995). El lenguaje integral. Buenos Aires: Aique.

Garrido, A. (1996) El texto narrativo: Teoría de la literatura y literatura comparada. Madrid, Síntesis, S.A.

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.aspx>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación, quinta edición. México: McGraw-Hill.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Bogotá: Departamento de Lingüística Universidad Nacional.

Hymes, D. (1972). "On communicative competence". Sociolinguistics. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books.

Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press.

Imbernón, F. (2007). Diez ideas claves: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.

Jenkinson, M. D. (1976). "Modos de enseñar", en Staiger, R. C. (comp.), La enseñanza de la lectura, Buenos Aires: Huemul.

Jolibert, J y Sraïki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

- Jolibert, J. (1997). Formar niños lectores de textos. Séptima edición. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México: Fondo de cultura económica.
- Lomas, C. Osorio, A. (1998). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M. (Compiladora) et, al (1997). Los procesos de la lectura y la escritura: Propuestas de intervención pedagógica. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Plan Nacional de lectura y escritura. Recuperado de <http://mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.
- Nieto, A. y Castillo, S (2013). Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/4112/1/37241N677.pdf>
- Llanos, F. y Guerrero, L. (2017). Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de grado transición y primero de la Institución Educativa Santa Sofía De Dosquebradas (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8118/37247LI791.pdf?sequence=1>



- Ministerio de Educación Nacional. Serie Lineamientos curriculares lengua castellana. Santafé de Bogotá 07 junio de 1998. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf).
- Pelegrín, A. (1982). La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral. Madrid: Cincel.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: kimpres Ltda.
- Pérez, M. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Pérez, M. (2004) Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Universidad Javeriana. Lenguaje N° 32.
- Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). «Alfabetización de lingüística en desarrollo: Un modelo comprensivo», en revista de lengua de niño, vol. 29, n.º 2, p. 417-447.
- Rondal, J. (1982) El desarrollo del lenguaje, Barcelona: Médica y Técnica.
- Ros, E. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. España: Universidad de Sevilla.
- Sábato, E. (2004) Discurso pronunciado por el autor durante la presentación del Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Scallon, G (1988.) L'évaluation formative des apprentisages. Québec: Les preses de l'univerité de Laval.

- Salas, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Tesis de maestría). Nuevo León, México. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>
- Sánchez, Cruz, Herrera y Álvarez (2010). La escritura, lenguaje vivo en el aula: una experiencia de autoformación docente en didáctica. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/viewFile/1268/1714>
- Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. USA: Basic Books.
- Smith, C. B. (1989). La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo, Madrid: Aprendizaje Visor.
- Sole, Isabel (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Barcelona: Grao.
- Sole, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (1994). Estrategias de Lectura. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y aprendizaje, 10(39-40), 1-13.
- Strang, R. (1965). Procesos del aprendizaje infantil, Buenos Aires: Paidós.

- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*, Barcelona: Vicens Vives
- Tolchinsky, L. L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (1989) “Lengua, escritura y conocimiento lingüístico.” Conferencia del XIV seminario de lenguaje y educación. Sitges.
- Todorov, T. et,al ( 1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arcos Libros.
- Van Dijk, T. (2005). Contextual knowledge management in discourse production. A CDA perspective. In Ruth Wodak and Paul Chilton (Eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam: Benjamins.
- Vargas, A. (2017). “Lee, interpreta y cuenta” una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia. recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8119/37247V297.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Velazco, M. y Tabares, L. (2015). *La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo (Tesis de maestría)* Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6409>
- Velásquez, L. y Tabares, M. (2017). *Conociendo la experiencia de Chocó, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero y segundo de la Institución Educativa Santa Sofía del municipio de*

Dosquebradas (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7927/37247V434.pdf?sequence=1>

equense=1

Vygotsky, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Buenos aires: La pléyade.

Vygotski, L. S. (1934). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas Buenos Aires: La Pléyade.

Zabala, A. (1995). La práctica educativa: Como enseñar. Barcelona: Grao.

Zabala, A. (2008). “La práctica educativa: Cómo enseñar”. México: Graó

Zebadúa, M. y García, E. (2012). Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases, México D.F. Colegio de ciencias y humanidades.

## **8. Anexos**

### **Anexo 1. Secuencia didáctica**

#### **IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA**

**Los cuentos, un mundo fascinante para descubrir, comprender y compartir con otros niños.**

- ❖ Nombre de la docente: Johana Paola Barros González
- ❖ Nombre de la asignatura: Lengua castellana
- ❖ Grupo: Segundo 01
- ❖ Institución educativa: Isabel María Cuesta Gonzáles, sede José Arnoldo Marín del municipio de Riohacha.
- ❖ Fecha de aplicación de la secuencia didáctica: septiembre - octubre - noviembre de 2017

#### **Objetivo general de la secuencia didáctica**

Desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de grado segundo de la I. E. Isabel María Cuesta González, sede José Arnoldo Marín, a través de actividades pedagógicas que permitan identificar la situación comunicativa, los planos de la narración, del relato y de la historia, a partir del trabajo colaborativo entre la docente y educandos, con el fin de mejorar sus niveles de competencias lectoras.

**Tabla 6.** Secuencia didáctica

<b>FASE DE PLANEACIÓN</b>	
<b>Objetivos específicos:</b>	
❖	Identificar la situación comunicativa con relación al autor, al destinatario y al propósito, enmarcados en el texto leído.
❖	Diferenciar el narrador y sus funciones y el tiempo en la historia.
❖	Reconocer la estructura básica del relato partir del estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final.
❖	Identificar los personajes, sus acciones y sus características físicas y psicológicas y el espacio en donde ocurre la historia.
<b>CONTENIDOS DIDÁCTICOS</b>	
<b>Contenidos conceptuales</b>	
❖	Textos narrativos
❖	La narración
❖	Situación comunicativa en la narración
-	Autor
-	Destinatario
-	Propósito de la historia
❖	Planos de la narración
-	El narrador

- 
- Funciones del narrador
  - tiempo
  - ❖ Planos del relato
    - Estado inicial.
    - Fuerza de transformación o conflicto.
    - Estado final
  - ❖ Planos de la historia
    - Personajes y sus caracterizaciones
    - Acciones
    - Espacio

### **Contenidos procedimentales**

- ❖ Lectura y comprensión de cuentos infantiles.
- ❖ Lectura de imágenes.
- ❖ Formulación de preguntas de anticipación literal e inferencial.
- ❖ Descripción de personajes.
- ❖ Juego de roles.
- ❖ Análisis de la situación de comunicación.
- ❖ Orden secuencial de situaciones.
- ❖ Búsqueda del significado de palabras desconocidas.

### **Contenidos actitudinales**

- ❖ Construcción y cumplimiento de normas.
  - ❖ Motivación por mejorar sus competencias lectoras a través de la lectura y
-

---

comprensión de cuentos infantiles.

- ❖ Disposición y compromiso a participar de forma activa, autónoma y ordenada en las diferentes actividades propuestas en clase.
- ❖ Buen trato en las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, empleando un lenguaje adecuado y cordial para expresarse.
- ❖ Colaboración y cooperación en actividades realizadas en equipo.
- ❖ Posición crítica ante diversas situaciones.

---

## **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS**

- ❖ Uso de materiales audiovisuales.
- ❖ El aprendizaje colaborativo.
- ❖ Construcción guiada de conocimiento.
- ❖ El taller pedagógico.
- ❖ Dinámicas

## **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RECURSOS TEXTUALES**

Para la revisión de los textos expertos se tendrán en cuenta los siguientes:

- ❖ El día de campo de don Chanco, Keiko Kasza.
- ❖ Los secretos del abuelo sapo, Keiko Kasza.

### **Sesión N°1: SOCIALIZACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

#### **Objetivos**

- ❖ Socializar lo que se va a realizar dentro de la secuencia didáctica.
- ❖ Establecer los acuerdos que quedarán consignados en el contrato didáctico.
- ❖ Generar el contexto sobre lo que es la comprensión lectora. de textos.

#### **Objetivo de aprendizaje**

---



---

❖ Fomentar en los estudiantes el gusto por la lectura de cuentos infantiles.

### **ACTIVIDAD 1:** Selección de cuentos para la subasta

Antes de realizar la actividad se les explicará a los estudiantes en qué consiste una subasta, para contextualizarlos se les permitirá explorar diversos textos (con imágenes, sin imágenes, cortos, extensos, con letras pequeñas, con letras grandes, para que ellos escojan los que se usarán para la subasta). Para ello los llevaré a la biblioteca del colegio y allí enumeraré los estudiantes del 1 al 3 con el propósito de formar tres grupos. Una vez formados los grupos les pediré que se sienten alrededor de los libros que estaban ubicados en tres espacios distintos dentro de la biblioteca. Les explicaré que cada uno podrá escoger el libro que más le llame su atención sin decirle que deben leerlo.

**Actividad 2:** realización de la subasta y socialización de la secuencia.

### **INICIO**

Se ambientará el salón con la silueta de distintos personajes de cuentos para darles a conocer que detrás de cada uno de ellos hay una historia que ellos tendrán la oportunidad de conocer y que alguien dedicó tiempo y disposición para escribirlos. También, se fijarán en las paredes imágenes de portadas de cuentos, se acondicionará el salón con sillas y una mesa decorada en la que se colocarán los cuentos que se subastarán, el maso con el que se declarará vendidos los textos, las tarjetas con un mensaje para cada estudiante, una paleta en cartulina de colores con un número que los identificará durante la subasta y la profesora asumirá el rol de subastador. Se les dijo lo que se iba a subastar y se les hizo algunas especificaciones: permanecer en el lugar correspondiente y en orden, prestar atención a las indicaciones que daría el subastador en el desarrollo de la actividad.

### **DESARROLLO**

---

---

Se iniciará la subasta en la cual cada estudiante tendrá la oportunidad de comprar el cuento de su interés, contarán con treinta libros correspondientes a cinco títulos diferentes, para la compra de los textos usarán dinero de juguete. Por la compra de cada libro recibieron una tarjeta con la siguiente reflexión “*Leer me abre las puertas a un mundo fascinante, en donde puedo descubrir, comprender y compartir con otros mi maravillosa experiencia*”. Además, un dulce.

Los niños y niñas responderán las siguientes preguntas.

¿Qué van a hacer con esos libros?

¿Para qué les sirven esos libros?

¿Por qué es importante leer?

¿Qué pasa si no se lee?

¿Qué debo hacer para saber lo que se está contando en estos textos?

¿Con quién puedo compartir lo que me dicen los cuentos?

La profesora les explicó la importancia de comprender un texto.

Se les dijo que esos libros están en sus manos porque fueron escritos por alguien con un propósito,

De esta manera se les creará el escenario propicio para darles a conocer la secuencia didáctica.

Se iniciará por el título que la identifica, “Los cuentos, un mundo fascinante para descubrir, comprender y compartir con otros niños”. De igual modo se les explicará lo qué se hará durante el desarrollo de la S. D. (qué van a aprender y cómo lo aprenderán), porqué, para qué, cuándo, dónde, quiénes harían parte de este maravilloso trabajo, y sobre todo lo valioso que será la participación de cada uno de ellos para el desarrollo de éste.

**CIERRE**

---

---

Finalmente, la docente evaluará la actividad a través de las siguientes preguntas

¿Qué aprendieron durante la actividad?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Para qué les sirve lo aprendido?

Actividad extra clase: los niños se llevarán el texto que adquirieron en la subasta para la casa y se les pedirá que lo lean para que le comenten a sus papitos o a sus hermanitos sobre que trata el cuento.

## **Sesión 2: CONCERTACIÓN DEL CONTRATO DIDÁCTICO**

### **Objetivos**

- ❖ Generar la participación de los niños y niñas para la elaboración de los acuerdos.
- ❖ Establecer los acuerdos que quedarán consignados en el contrato didáctico.
- ❖ Plasmar los acuerdos concertados por los estudiantes en un lugar visible dentro del aula
- ❖ **Objetivo de aprendizaje**
- ❖ Proponer acuerdos para desarrollar en un buen término la secuencia didáctica.

### **INICIO**

Se comenzará pidiéndoles que seleccionen una de las portadas que se usó para ambientar el salón en la actividad anterior de la subasta. La de mayor preferencia será la que se usará para desarrollar la siguiente actividad. Teniendo en cuenta que algunas de las ilustraciones no tenían el nombre del cuento, se le plantearán las siguientes preguntas a partir de lo que observan en la imagen.

¿Cuál será el título de ese cuento?

¿De qué tratará el cuento que seleccionaste?

---

---

¿Quiénes serán los personajes que crees que participarán en la historia’?

¿Quiénes serán los buenos y los malos?

¿Para quiénes se escribió el texto?

¿Quién escribió ese cuento?

Luego se les leyó el cuento para confrontar lo que ellos escribieron con la información que proporcionaba la historia.

Cabe resaltar que se tuvo a la mano cada uno de los cuentos usados para la ambientación.

## **DESARROLLO**

Se les dirá que se va a leer un cuento, que se trabajará a partir de una secuencia didáctica en la que tendrá la oportunidad de aprender a identificar el autor, para quiénes se escribió el texto, para qué se escribió, el narrador, los personajes y sus características, el espacio donde ocurren los hechos, como inicia la historia, que situaciones hacen que haya una transformación en la historia, que sucede al final del relato.

Seguidamente se concertará con los estudiantes cada una de las normas que se plasmará en el contrato didáctico.

Los estudiantes se enumerarán de tal forma que el número que les corresponda se escribirá en el tablero, con la finalidad que cada uno diga un compromiso el cual se irá escribiendo al frente del número que dijo, una vez se escriban todos, se seleccionarán aquellos que se consideran pertinentes con el propósito planteado inicialmente, luego ellos anotarán en una hoja en forma de corazón aquel que propusieron y quedó seleccionado y así posteriormente pegarlos en una cartulina decorada, quedando así concertados los diferentes compromisos que asumirán para desarrollar en un buen término la secuencia didáctica.

- ❖ Respetar la opinión de sus compañeros.
-

- 
- ❖ Escuchar atentamente y ceder el turno cuando sea necesario.
  - ❖ Participar activamente en el desarrollo de las actividades propuestas.
  - ❖ Mantener un tono de voz adecuado.
  - ❖ Usar un lenguaje apropiado.
  - ❖ Realizar con orden y pulcritud las actividades.

Se les especificará que el docente les guiará, orientará, promoverá la participación de ellos, desde su posición de mediadora en el proceso.

Así mismo, se les dejará claro que el papel de ellos como estudiantes es de participantes activos, responsables, comprometidos, dispuestos a ser generadores de conocimiento y transformadores de su realidad.

Una vez establecidos los acuerdos y aceptados tanto por los estudiantes como por la docente, se procederá a firmarse por todos los niños y niñas y la docente, como muestra del compromiso y la importancia que se le ha de dar en la consecución de cada uno de los aprendizajes y logros propuestos en el desarrollo de esta secuencia.

Con la intención de que ellos interioricen cada uno de estos acuerdos consignados en el contrato didáctico (los cuales estarán registrados en una cartulina decorada y fijados en un lugar visible dentro del aula de clases), se le pedirá que los escriban en su cuaderno y los socialicen con sus padres en casa.

## **CIERRE**

Para terminar, se les pedirá que comenten sobre la importancia de cumplir los compromisos y cuáles son las consecuencias de no llevarlos a cabo.

## **Actividad extra-clase**

Leer el cuento que compraron en la subasta para ser narrado en clase a sus compañeros.

---

## FASE DE EJECUCIÓN

### Sesión N° 3: INDAGACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

#### Objetivos:

- ❖ Identificar los saberes previos que tienen los estudiantes del grado segundo sobre los diferentes tipos de textos narrativos que existen (cuentos, fabulas, mitos leyendas, historietas)

#### Objetivo de aprendizaje:

- ❖ Los niños y niñas identificarán algunos textos narrativos tales como el cuento, la fábula, el mito, la leyenda y las historietas.
- ❖ **ACTIVIDAD 1:** Tipos de textos narrativos

#### INICIO

Se les pedirá a los estudiantes que resuelvan cinco cálculos mentales que se les mostrarán en unas tarjetas de papel fluorescentes en la medida en que los vayan resolviendo,  $(4+8)$ ,  $(30-12)$ ,  $(14-9)$ ,  $(15+8)$ ,  $(20+10)$ . Los resultados corresponderán a un estudiante en el listado de asistencia. Lo que significa que el niño o niña escogido al azar pasará al frente a narrarle el cuento que leyó en casa a sus compañeros.

#### DESARROLLO

Seguidamente, se los pondrá al alcance unos textos para que ellos procedan a clasificarlos en diferentes espacios previstos para ello, en donde deberán colocar los cuentos (2), el mito, la leyenda, la fábula, la novela y la historieta en la parte que les corresponde y que estará señalizada con un pequeño cartel que indicará el tipo de texto y en el respaldo algunas de sus

---

características. Esta actividad la realizarán en grupos de 4, la finalidad es que cada equipo tome un texto lo lea e identifiquen los aspectos que tendrán en cuenta para ubicarlo y entre todos decidan el lugar en el que deben colocarlo. Al terminar esta parte se les preguntará ¿qué criterios tuvieron en cuenta para esta clasificación?, ¿consideran que cada texto quedó ubicado en el lugar que le correspondía?, ¿hubo algún texto que se le dificultara ubicar?

Después de contestar estas preguntas se le pedirá a uno de los niños que tome uno de los carteles fijados con el tipo de texto para que lea unas de sus características y de esta manera identificar si el texto ubicado allí si corresponde con el especificado. Así se hará con todos los textos y en cada caso participará un estudiante diferente.

### **CIERRE**

Para finalizar cada estudiante recibirá una fotocopia con actividad en la que deberán relacionar el tipo de texto con sus respectivas características.

---

Nombre: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_\_\_

Lea atentamente y relacione el título de cada narración con el tipo de texto al que corresponde

Mi niño travieso	Mito
El asno y su mal compañero	Leyenda
Idún y las manzanas	Historieta
Santilín	Poema
Garfield	Fábula
El sombrero	Cuento



Luego, la profesora pedirá que un representante de cada grupo pase al frente y saque una tarjeta que contendrá una pregunta relacionada con esta actividad y que deberá contestar él u otro integrante del equipo.

Preguntas:

- ❖ ¿Qué tipo de textos aparecieron en la actividad anterior?
- ❖ ¿Qué saben de ese tipo de texto?
- ❖ ¿Qué es una narración?
- ❖ ¿Qué diferencia hay entre un cuento y una fábula?
- ❖ ¿Para qué se leen estos textos?
- ❖ ¿Cómo se le conoce a la persona que escribe un texto?



- 
- ❖ ¿Cómo se les llaman a las personas que intervienen en la historia?
  - ❖ ¿Cómo inician los cuentos?
  - ❖ ¿Quiénes pueden leer los cuentos y por qué?
  - ❖ ¿Los cuentos son historias reales o imaginarias?

#### **Sesión N° 4: PRESENTACIÓN DEL TEXTO EXPERTO**

##### **Objetivo:**

- ❖ Presentar el texto experto que se utilizará en el desarrollo de la secuencia didáctica

##### **Objetivos de aprendizaje:**

- ❖ Propiciar en los estudiantes su participación para que hagan anticipaciones del texto: El día de campo de don chanco con relación a su contenido, estructura y otros aspectos.
- ❖ Identificar la información que proporciona el texto en su caratula.

##### **Actividad 1:** Identificando los elementos de la portada

**Inicio:** se les preguntará cómo se conoce la parte del libro donde aparece:

- ❖ El nombre del autor
- ❖ Editorial
- ❖ Colección
- ❖ Imagen que identifica el cuento

**Desarrollo:** Se fijará en el salón un cartel grande con la portada del texto en donde aparecerá toda la información que ofrece el texto en esta parte.

Con base en la información que proporciona la caratula se les hará las siguientes preguntas a los estudiantes.

¿Qué relación hay entre el título y la imagen del cuento?

¿Qué conocen ustedes de este animal? (cómo es, qué come, dónde vive, qué sonido emite)

---

---

¿Por qué creen que el autor escogió un cerdito para su historia y no otro animal?

¿Cómo se ve Chanco en la imagen? Enojado, alegre, triste.

¿Qué llevará don chanco en esa canasta?

¿Qué hará don chanco con la flor que lleva?

Seguidamente se les proyectará en el video beam el cuento El día de campo de don chanco para que todos lo leamos.

¿Por qué don chanco quería verse bien?

En que ocasiones nosotros nos arreglamos con mucho esmero.

¿Será que sí logra lo que quiere?

¿Por qué don chanco quiere invitar a la señorita cerda?

¿La señorita cerda aceptará su invitación?

¿Por qué león, zorro y cebra le prestaron sus mejores atuendos?

¿Por qué don chanco aceptó la propuesta de sus amigos?

¿Estuvo bien lo que hizo don chanco? ¿Por qué?

¿Cómo lo verá la señorita cerda?

¿Por qué don chanco prefirió guardar al secreto?

¿Si pudieran darle un consejo a don chanco que le dirían?

Durante la clase se les hicieron preguntas de anticipación, durante y al final de la lectura.

**Cierre:** para finalizar cada estudiante pegará en su cuaderno la -portada del cuento y

completarán la siguiente información:

Título del cuento:

El nombre del autor: \_\_\_\_\_.

Grupo Editorial: \_\_\_\_\_.

---

---

Nombre de la Colección: \_\_\_\_\_.

Qué muestra la imagen que identifica el cuento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

## **Actividad 2**

**Inicio:** Se le entregará a cada uno el cuento El día de campo de don chanco impreso a color y se les solicitará que observen la portada y luego se les pedirá que digan cómo se imaginan ellos un chanco, con qué otros nombres se le conoce, donde vive ese tipo de animal, son peligrosos o pueden convivir con los seres humanos.

**Desarrollo:** En esta actividad, los niños leerán el texto y luego se les preguntará que fue lo que más le gustó de la historia y lo que no les gustó.

**Cierre:** para finalizar se formarán varios grupos y se le entregará a cada uno la silueta de don chanco en fomi para que con diferentes materiales le coloquen los atuendos que sus amigos le prestaron, luego se exhibirán los trabajos.

## **Sesión N° 5: SITUACIÓN DE COMUNICATIVA EN LA NARRACIÓN**

### **Objetivo:**

- ❖ Reconocer Los principales elementos decisivos de la situación de comunicación del cuento el día de campo de don chanco.

### **Objetivo de aprendizajes:**

- ❖ Los niños y niñas identificarán en situaciones comunicativas reales los roles de quien escribe y a quién va dirigido un texto.
- ❖ Identifica la intención con la que el autor escribe un texto.

### **Actividad 1: Contexto comunicativo**

**Inicio:** Teniendo en cuenta que ya han leído el cuento, El día de campo de don chanco, se les

---

---

pide a los estudiantes que comenten lo que recuerdan de la historia.

**Desarrollo:** Después de comentar sobre el texto. Seguidamente, los estudiantes se organizarán en grupo de tres, se le pedirá que saquen el cuento y con base en la información que proporciona el texto que tienen en sus manos deberán completen la siguiente ficha.

Nombre del texto	
¿De dónde proviene ese texto?	
¿Por qué llegó a la clase?	
¿Quién es el autor?	
Editorial, colección y año de publicación	
Tipo de texto	
¿Para quiénes fue escrito este texto?	
Sobre qué trata el texto	
¿Quiénes son los personajes de esta historia?	
¿En qué lugar sucedió esta historia?	
¿Con que propósito escribió el autor el texto?	
¿Cuántas páginas tiene el texto?	

Al terminar de responder se socializarán las respuestas para escuchar si hubo coincidencias.

La finalidad de esta actividad es que ellos puedan comprender que los textos (cuentos) existen porque alguien se dedicó a escribirlo, que son producto de la imaginación y la creatividad de una persona, que llega a la clase para leerlo e identificar elementos importantes que les ayudaran en la comprensión de este tipo de textos, detrás de esa historia hay una persona que hizo posible el poder tenerla en nuestras manos y se le conoce como autor, fue escrita para entretener, divertir y despertar el interés en los niños y niñas hacia la lectura.

---

---

**Cierre:** Para finalizar se les pregunta cómo se imaginan a la persona que escribió ese cuento.

**Actividad extra clase:** Escriba el nombre de un cuento y consulte ¿Quién lo escribió?

**Actividad 2: Autor**

**Inicio:** En un cartel hecho con antelación, se escribirá el nombre de los cuentos que consultaron los estudiantes y al frente el nombre del autor. Para poder identificar si hay varios cuentos escritos por el mismo autor, si ellos ya sabían reconocer el autor de un texto. Con esta actividad se pretende que ellos comiencen a interiorizar que todo texto tiene una persona que lo escribió y se le conoce como autor.

**Desarrollo:** Se forman grupos de 4 estudiantes, a cada uno se les entrega una fotocopia con la biografía de Keiko Kasza y una fotografía de este autor para leerla.



**Keiko Kasza**, nació en una pequeña isla japonesa, donde creció con sus padres, dos hermanos y sus abuelos, rodeada de tías, tíos y primos. Se graduó de diseño gráfico en la Universidad del Estado de California en Northridge, se casó con un profesor de política japonesa en Indiana University, y tienen dos hijos, desde entonces reside de manera permanente en Estados Unidos. Después de publicar en Japón cinco libros

infantiles y de trabajar como diseñadora gráfica durante 14 años, decidió dedicarse por completo a la ilustración de álbumes para niños. "Dos hijos pequeños y dos profesiones era demasiado", comenta. Siente profunda admiración hacia varios de los grandes creadores de álbumes infantiles, como Leo Lionni y Maurice Sendak, pero afirma que es Arnold Lobel quien ha ejercido mayor influencia sobre su trabajo. "El sutil humor y la calidez de sus libros continúa inspirándome", dice. "Cuando estoy desanimada o pierdo la confianza, suelo regresar

---

---

a su trabajo". Kasza compara el proceso de hacer un libro con la actuación en un escenario: "Me transformo en el personaje en que estoy trabajando en ese momento. Finjo que soy un pájaro buscando mamá, o un cerdo tratando de impresionar a su novia. Cuando estoy actuando, yo misma soy un niño".

- ❖ Entre los premios que ha ganado se encuentran: Jóvenes lectores (de California), Foto Libro (de Illinois), Kentucky Bluegrass Award, y Premio del Libro Infantil (de Carolina del Norte).

Keiko lleva 18 títulos publicados y su obra ha sido traducida a muchos idiomas. Entre sus títulos más conocidos en español se encuentran El tigre y el ratón (1993), Choco encuentra una mamá (1994), No te rías, Pepe (1997), Los secretos del abuelo sapo (1997), Dorotea y Miguel (2001) y El más poderoso (2002).

Después de leerla completarán los siguientes datos del autor en su cuaderno:

- ❖ Su nombre
- ❖ ¿dónde nació?
- ❖ ¿Con quién vivió?
- ❖ ¿Qué estudió?
- ❖ ¿Con quién se casó?
- ❖ ¿Cuántos hijos tiene?
- ❖ ¿Qué premios ha ganado?
- ❖ ¿Cuántos libros ha escrito?

Se socializarán los datos que ellos escribieron.

**Cierre:** Posteriormente deberán buscar en una mesa dispuesta con antelación con varios

---

---

cuentos escritos por este autor (sin el nombre del autor y sin imágenes), un cuento para que lo lean. Luego se les pedirá que respondan las preguntas

¿Qué le hace falta a esa historia?

¿Quién es el autor de ese relato?

Después de responderla cada grupo le escribirá el nombre del autor en el lugar que corresponde.

### **Sesión N° 6: ¿QUIÉN NARRA, SUS FUNCIONES Y EN QUE TIEMPO SE CUENTA LA HISTORIA?**

#### **Objetivo:**

Identificar los elementos del plano de la historia (narrador, funciones del narrador y tiempo verbal)

#### **Objetivos de aprendizajes:**

- ❖ Plantea hipótesis acerca del sentido global del cuento a partir de preguntas de anticipación y durante el proceso de lectura.
- ❖ Identifica quien está narrando la historia y en qué tiempo lo hace.

#### **Actividad 1: El narrador**

**Inicio:** Para introducirlos al tema y explorar los conocimientos previos que tienen al respecto se les hará las siguientes preguntas.

- ❖ ¿Quién es el narrador en una historia?
- ❖ ¿Cuál es la función del narrador en el cuento?
- ❖ ¿Qué tipo de narradores conocen ellos?

**Desarrollo:** En parejas van a recibir una fotocopia del cuento El día de campo de don chanco, con la finalidad de leer el cuento e irle preguntando ¿quién está hablando?, ¿quién

---

---

dice esto?, ¿por qué creen que el narrador no es don chanco?

Ellos van a subrayar con distintos colores donde habla cada personaje y así identifiquen donde habla el narrador.

**Cierre:** Una vez hayan terminado la actividad anterior, se les explica a los estudiantes los siguientes conceptos para que, con base en ellos, puedan decir que tipo de narrador creen es el que está narrando la historia El día de campo de don chanco.

**Narrador:** Es la persona que cuenta cómo transcurre la historia dentro del relato, y que no es el autor.

**Tipos de narrador:**

**Narrador protagonista:** El protagonista cuenta su historia en primera persona con sus palabras, centrándose siempre en él mismo.

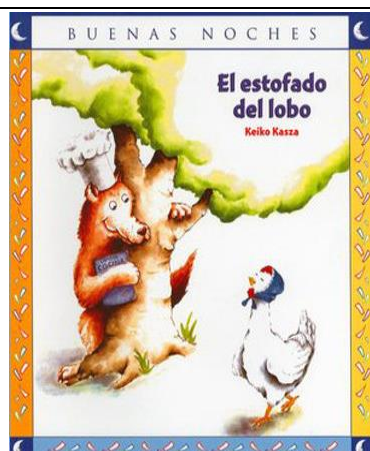
**Narrador testigo:** es el personaje que narra los sucesos en segunda o tercera persona, interviene dentro del relato (personaje secundario) pero no es el protagonista. Cuenta los hechos que ha visto pero es ajeno al mundo interior del personaje protagonista.

**Narrador omnisciente:** no aparece en la historia, pero tiene conocimiento de todo lo que sucede y de los personajes, incluidos sus pensamientos y sentimientos.

Se forman grupos de tres estudiantes y se les entrega uno de tres cuentos de la autora Keiko Kasza (donde se evidencien los tres tipos de narradores trabajados en la actividad anterior) y se les pide que identifique qué tipo de narrador es el que está contando la historia. Luego cada grupo deberá escribir en una tarjeta de color el nombre del cuento y el tipo de narrador. En el tablero estarán pegadas las portadas de los tres cuentos y debajo se marcarán las respuestas de ellos. Finalmente, pasarán al frente y explicarán como identificaron el narrador.

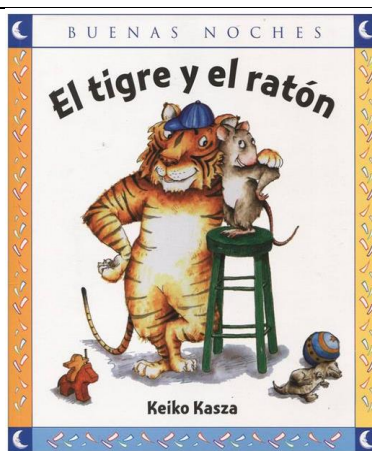
---





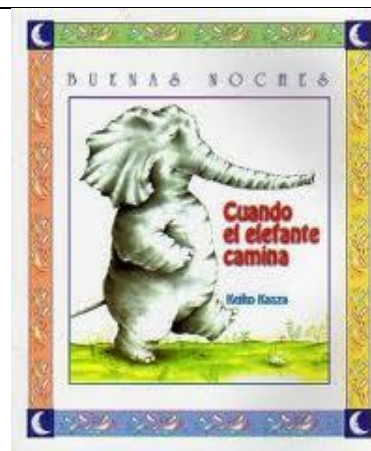
**Tipo de narrador**

---



**Tipo de narrador**

---



**Tipo de narrador**

---

**¿Qué aspectos le permitieron identificar el narrador en cada uno de los cuentos?**

---



---

## **Actividad 2:** Funciones del narrador

**Inicio:** los estudiantes se ubicarán en parejas, ellos deberán leer el cuento y van a subrayar la parte en donde habla el personaje principal, y deberán encerrar las intervenciones de los demás personajes. Luego socializan el ejercicio para identificar la forma en la que ellos intervienen en la historia.

Buenos días. Vengo a invitarte a un día de campo

- dijo don Chanco.

Ponte mi hermosa cola. -¿Te das cuenta? Ahora te ves mucho más audaz. A la señorita Cerda le va gustar. – dijo Zorro

.

---

**Desarrollo:** como ya se leyeron el cuento van a responder las siguientes preguntas:

¿Qué pensó don chanco cuando quería invitar a la señorita cerda para ir al campo?

¿Qué le dijo zorro a chanco cuando se lo encontró?

¿Qué consejo le dio su amigo león?

¿Qué concejo recibió chanco de cebra?

¿Qué sintió don chanco después de recibir el regalo de sus amigos?

¿Qué sintió la señorita cerda cuando vio a don chanco después de recibir el concejo de sus amigos?

Después de responder los interrogantes se organizan en grupos de 5 y se les entrega en tarjetas el nombre de los personajes y se les pide que escriban en la parte de atrás lo que dice cada personaje y que los ubiquen en el orden en el que intervienen en la historia. Luego se socializa lo que hicieron.

Cebra

Señorita cerda

Don chanco

Zorro

León

**Cierre:** Para finalizar se les pide que respondan ¿por qué el narrador conocía lo que decían, pensaban y sentían los personajes?

**Actividad 3:** tiempo

---

---

Se refiere al tiempo verbal usado por el narrador para relatar la historia (pasado, si ya ocurrió, presente, está pasando o futuro, va a pasar).

**Inicio:** Se lee con los estudiantes el primer párrafo del cuento y se les pregunta si en esa situación don chanco se está arreglando. Se va a arreglar o ya se arregló.

Luego se les pide que encierren el verbo que nos indica esa acción. Ellos deben completar en su cuaderno el siguiente enunciado.

Según la palabra encerrada en el primer párrafo del cuento se puede decir que la acción se realizó en \_\_\_\_\_.

**Era un día perfecto para ir al Campo, Don Chanco se arregló con esmero.  
Quería visitar a la señorita Cerda e invitarla a pasar un día en el campo**



**Desarrollo:** Seguidamente se le pide que se ubiquen en parejas para leer todo el texto e ir encerrando las palabras que indican alguna acción que ya haya pasado.

Después de la lectura se escribirán en el tablero cada una de las palabras encerradas a ver si hay coincidencia en el tiempo verbal.

**Cierre:** Para finalizar se pegan frases en diferentes partes del salón y se forman tres grupos cada uno recibirá una tarjeta que les indicará las frases que deben encontrar.

**Frases escritas en pasado**

**Frases escritas en presente**

---

---

### Frases escritas en futuro

Una vez terminado el ejercicio, se fijan en el tablero las tarjetas y debajo las frases que ellos encontraron, con la finalidad que identifiquen las acciones en presente, pasado y futuro.

## Sesión N° 7: ESTRUCTURA DEL TEXTO NARRATIVO

### Objetivo:

Identificar la estructura del cuento (estado inicial, fuerza de transformación y estado final).

### Objetivos de aprendizaje:

- ❖ Los estudiantes identifican como inicia la historia y los hechos que suceden en esta parte de la narración.
- ❖ Identificar las situaciones que alteran el orden en el que se viene desarrollando la historia.
- ❖ Los niños y niñas identifican el final de la historia y cómo quedan los personajes en relación con el inicio.

### Actividad 1: Estructura del cuento

**Inicio:** Los estudiantes irán con la profesora a la biblioteca del colegio y cada uno tomará un cuento con el propósito de identificar cómo inicia cada una de esas historias. En el tablero se escribirán las frases con las que comienzan. Esta actividad se realiza con la finalidad que ellos identifiquen que todos los cuentos no inician de la misma manera.

**Desarrollo:** Posteriormente iremos nuevamente al salón y allí leeremos nuevamente El día de campo de don chanco con la finalidad de escribir en un cartel elaborado con papel craf las

---

situaciones que corresponden al inicio, las que hacen parte de la transformación de la historia y aquellas que suceden al final.

INICIO	CONFLICTO	FINAL
Don chanco se arreglaba para visitar a la señorita cerda.	Se encontró con zorro quien le aconsejó que se pusiera su cola.	Finalmente, Don chanco llega a la casa de la señorita cerda.

**Cierre:** Para finalizar a cada estudiante se le entrega una fotocopia para que identifiquen a qué momento de la historia corresponde cada imagen.



Luego, se les pide que expliquen lo que sucede en cada una de esas ilustraciones.

## Actividad 2:

### Inicio:

❖ Lee atentamente.

❖ colorea del mismo color cada parte del cuento con su respectiva definición.

Es la parte donde se presenta el problema en la historia.

Inicio

En esta parte de la narración el problema se soluciona y se da por terminado el relato.

Conflicto

Se presenta el o los personajes, y se menciona el lugar en el que ocurren los hechos.

Final

**Desarrollo:** En grupos de 3 estudiantes se les entrega un cuento del mismo autor para que lo lean y se les pide que escriban en la siguiente tabla la información solicitada.

¿Qué sucede al inicio del cuento?	
¿Cuál es el conflicto que se presenta en la historia?	
¿Qué ocurre al final de la narración?	

Después de completar la tabla se socializa lo que hicieron.

**Cierre:** Para finalizar se hace un conversatorio en el que ellos identificarán diferencias y/o semejanzas respecto al inicio, conflicto y final de las dos historias.

---

## Sesión N° 8: CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES, ESPACIO Y ACCIONES.

### Objetivos:

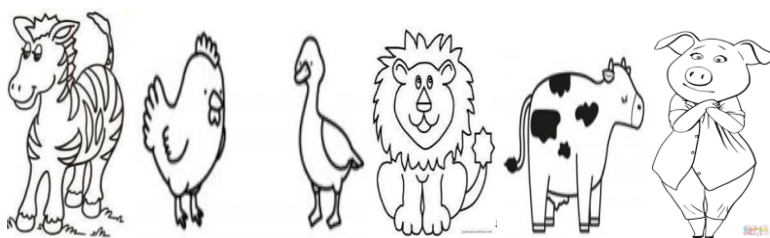
#### Objetivo de aprendizaje:

- ❖ Los estudiantes identifican las características físicas y psicológicas de los personajes que intervienen en la historia.
- ❖ Identifican el orden en el que ocurren algunas situaciones en el transcurso de la historia.
- ❖ Identifica el lugar donde suceden los principales acontecimientos dentro de la historia.

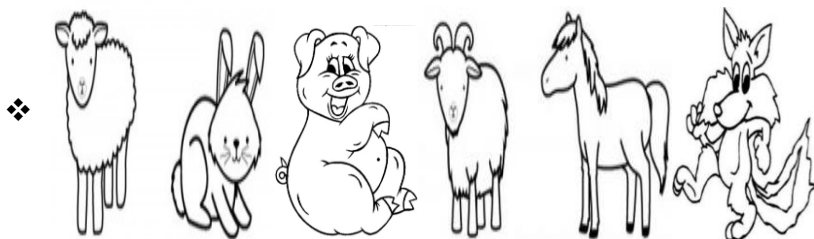
#### Actividad 1: Personajes y sus caracterizaciones

**Inicio:** A cada estudiante se le entrega una hoja con imágenes de varios animales entre los cuales se encuentran los personajes que aparecen en la historia. Luego se les pide que lean el cuento y vayan encerrando los animales que se nombran en la historia. Una vez hayan terminado se le pide que mencionen los personajes que encerraron en la hoja y se escriben en el tablero. Se escriben todos y luego se verifica si todos lo que dijeron realmente se mencionan en el cuento pidiéndoles que los señalen en el cuento si dijeron uno que no se nombra en la

Encierra los personajes que aparecen en el cuento El día de campo de don chanco. historia se le



pregunta porque lo dijeron. (Posiblemente alguno diga el conejo porque aparece detrás de cebra).





- ❖ En las imágenes anteriores colorea el personaje principal de la historia.

**Desarrollo:** Se pega en el tablero imágenes de los personajes y se les pide que identifiquen el personaje principal y los personajes secundarios. Después se les pide que describan a cada uno físicamente como aparecen en la historia y que características psicológicas le atribuyen.



Don chanco

Características físicas:

---

---

---

Características psicológicas:

---



---

---

---

Zorro

Características físicas:

---

---

---

Características psicológicas:

---

---

---

León

Características físicas:

---

---

---

Características psicológicas:

---

---

---

Cebra

Características físicas:

---

Características psicológicas:

---



---

Cerda

Características físicas:

---



---



---

Características psicológicas:

---



---

Luego se les pide que busquen en el diccionario estos animales y que comparen lo que ellos dijeron con la definición que allí aparece. Se hace un conversatorio.

**Cierre:** Para finalizar se formarán varios grupos y se le entregará a cada uno la silueta de don chanco en fomi para que con diferentes materiales le coloquen los atuendos que sus amigos le prestaron, luego se exhibirán los trabajos.

### **Actividad 2:** espacio

**Inicio:** Se les pide que lean el cuento y ubiquen el lugar donde ocurre la historia y lo encierren las veces que aparezca. Luego buscarán en el diccionario el significado.

**Desarrollo:** En grupos de 4 se les entrega los materiales necesarios para que hagan un friso donde van a tener en cuenta el lugar donde ocurre la historia y las situaciones más importantes.

**Cierre:** Para finalizar se hace la exhibición de los trabajos y cada grupo lo socializará.

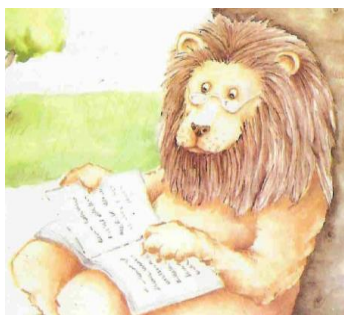
### **Actividad 3:** Acciones

---

---

**Inicio:** Los niños recibirán una fotocopia en la que deberán escribir debajo de cada imagen lo que están haciendo los personajes.

Observa atentamente cada imagen. Luego escribe sobre la línea lo que están haciendo los personajes.



---

**Desarrollo:** Ordena las situaciones que se presentaron entre don chanco y sus amigos.

---

Cuando León le dijo: -¿Puedo darte un buen consejo? Ponte mi hermosa melena.



Cuando Cebra le dijo: -¿puedo darte un consejo? Ponte mis hermosas rayas.



Cuando Zorro le dijo: -¿puedo darte un buen consejo? Ponte mi hermosa cola.



### Cierre:

Seguidamente se escogerán cinco estudiantes para que representen la historia en el orden en el que aparece en el texto. Con antelación se busca el vestuario que usarán para hacer la representación.

## FASE DE EVALUACIÓN

### METACOGNICIÓN

#### Sesión N° 9: EVALUACIÓN SOBRE LO APRENDIDO EN LA SECUENCIA

#### DIDÁCTICA.

##### Objetivo:

- ❖ Valorar los aprendizajes asimilados por los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica.

##### Actividad 1:

**Inicio:** para crear un ambiente se hará la siguiente dinámica titulada: El lazo, la cual consiste en crear dos grupos con el mismo número de participantes. Se les da la orden de que no pueden hablar a lo largo de la dinámica.

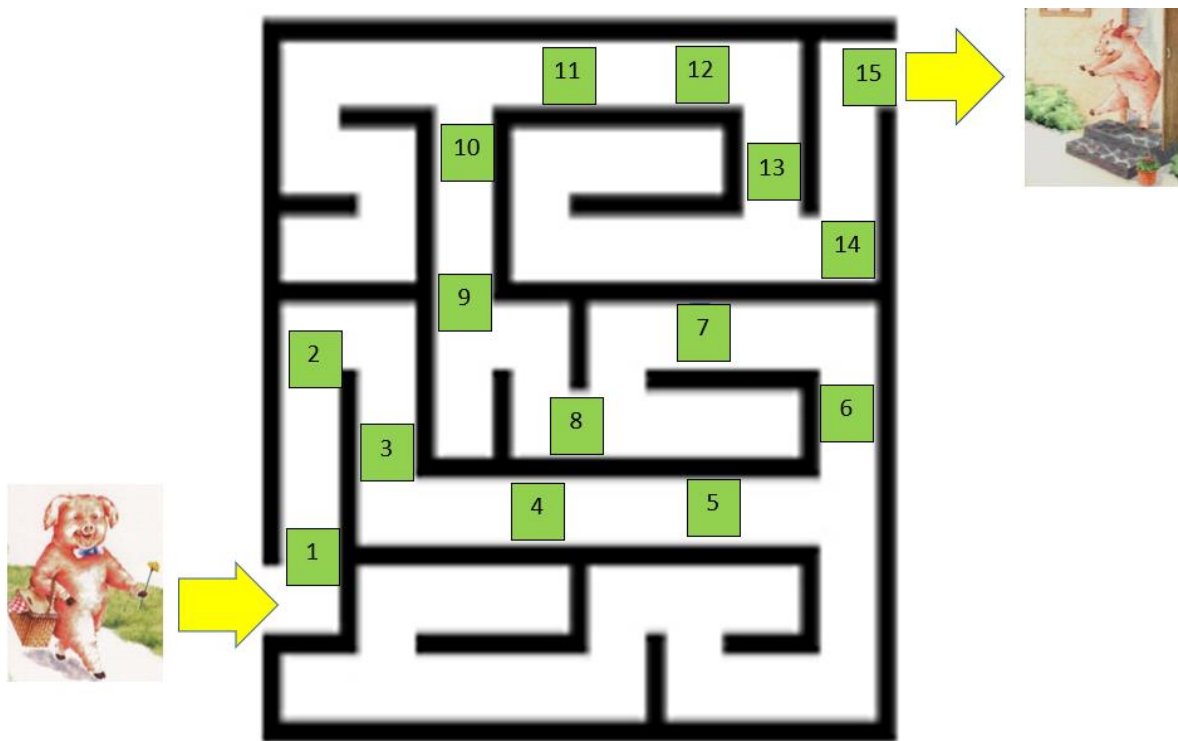
2- Una vez que ya estén divididos, se pone un lazo de un extremo a otro del salón a la altura de la cintura de la persona más alta del grupo. Además, se marcará una línea por el suelo que no se podrá pisar.

3- Disponen de 20 minutos para pasar de un lado al otro del salón, pasando por encima del cordel y sin pisar la línea marcada en el suelo.

El equipo ganador será el que logre que todos sus integrantes hayan pasado de un lado a otro y cumpliendo las normas. En caso de que hayan pasado los veinte minutos y ninguno haya acabado, gana el equipo que más miembros se encuentren al otro lado.

Al la finalizar, se realizará una reflexión en grupo para ver cómo se han sentido y qué obstáculos han tenido que superar para alcanzar el objetivo.

**Desarrollo:** la actividad de metacognición se hará a través de una dinámica que consiste en ayudar a don chanco a llegar a la casa de la señorita cerda, para ello se colocaran en parejas y se enumerarán del 1 al 15, luego a cada una se le pedirá a cada pareja que saque una silueta de don chanco de una bolsita que contiene una pregunta y en su orden respectivo irán respondiéndola, si la responden correctamente, se colocará la silueta en el laberinto y don chanco avanzará una casilla, sino lo hacen se quedará en la casilla que está. (las preguntas escritas en las siluetas de don chanco son sobre la secuencia didáctica). La meta es que todos respondan y así don chanco pueda llegar a la casa de la señorita cerda.



Las preguntas giraran en torno a:

---

¿Qué fue lo que más les gustó de la secuencia didáctica?

¿Qué fue lo que menos les gusto?

¿Qué fue lo que aprendieron con la secuencia didáctica?

¿De qué manera lo aprendieron?

¿Qué otra cosa les hubiera gustado aprender?

¿Creen que las actividades desarrolladas permitieron comprender el cuento El día de campo de don chanco?

¿Cuál fue la actividad que más les llamó la atención y cuál fue la menos interesante?

¿Si tuvieran la oportunidad de escoger otro texto para hacerle la comprensión, cual escogerían y por qué?

¿qué aspectos resaltan del trabajo realizado por la docente?

¿si tuviéramos que mejorar o cambiar algo que aspecto sería y por qué?

¿Qué tan importantes fueron los acuerdos establecidos en el contrato didáctico?

¿si tuviera la oportunidad de evaluar con una carita feliz o una carita triste, el proceso de la secuencia didáctica con que lo haría y por qué?

**Cierre:** Para finalizar se le entregará a cada estudiante una carita feliz hecha en fomi por su participación en la actividad.

## **FASE DE EVALUACIÓN**

### **Sesión N° 10: COMPARTO DE LO APRENDIDO.**

#### **OBJETIVOS:**

- ❖ Realizar el cierre de la secuencia didáctica, a través de la socialización y representación del cuento El día de campo de don Chanco por parte de estudiantes de segundo a los niños del grado primero de la institución.
-

- 
- ❖ Realizar los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para valorar los desempeños de los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica.

**Actividad 1:**

**Inicio:** Los estudiantes del grado primero se ubicarán en la cancha y se les preguntará si ellos conocen un chanco y cómo es este animal.

**Desarrollo:** Los estudiantes de segundo grado harán una dramatización del cuento y luego le realizarán las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Cómo se llama la historia?
- ❖ ¿Quién la escribió?
- ❖ ¿Quién está narrando la historia?
- ❖ ¿Cuáles son los personajes que aparecen en el relato?
- ❖ ¿Dónde ocurrió la historia?
- ❖ ¿Quiénes eran los amigos de don chanco?
- ❖ ¿Con qué amigo se encontró primero don chanco?
- ❖ ¿cuál fue el consejo que le dio cada uno de sus amigos?
- ❖ ¿qué pasó cuando don chanco llegó la primera vez a la casa de la señorita cerda?
- ❖ ¿cómo solucionó don chanco el problema que le presentó con la señorita cerda?
- ❖ ¿Qué sucedió al inicio del cuento?
- ❖ ¿Cómo termina la historia?

**Cierre:** al finalizar se les regalará un afiche de la portada de don chanco y el cuento.

**Actividad 2:** Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

**Inicio:** Se les explica a los estudiantes en qué consisten estos procesos de evaluación y la finalidad con la cual se van a llevar a cabo en esta ocasión.

---



---

**Desarrollo:** La autoevaluación se hará de la siguiente manera, se emplearán tres figuras que representarán los criterios que se tendrán en cuenta para esta evaluación. Cada estudiante según su desempeño en todo lo trabajado en la secuencia didáctica deberá escribir su nombre en la figura que el escoja teniendo en cuenta los criterios establecidos.



Participó activamente en todas las actividades, respetó los acuerdos establecidos, y mostró un buen nivel de desempeño en todo el proceso.



Participó en casi todas las actividades, en ocasiones no respeto los acuerdos establecidos, y su desempeño en las actividades fue aceptable, debe asumir compromisos, para alcanzar mejores resultados.



Participó en pocas actividades, no respetó los acuerdos establecidos en el contrato didáctico, no tuvo buen desempeño en las actividades desarrolladas, debe mejorar su desempeño académico y su comportamiento.

La coevaluación se hará de la siguiente manera:

Se escribirán los nombres de los estudiantes en tarjetitas en forma de corazón y se meterán en una bolsita con la finalidad de ir sacando una tarjetita y al que corresponda el nombre, sus compañeros le evaluarán su desempeño y los aprendizajes que el haya logrado durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

La Heteroevaluación la aplicaré teniendo en cuenta la apreciación de los padres, ellos deben

---

---

decir si han notado cambios positivos en sus hijos durante este proceso y que tipo de cambios han observado. Esta valoración hecha por ellos la escribirán en la parte de atrás de una carita feliz que se les hará llegar con sus hijos, con una nota anexada que especificaba los criterios tenidos en cuenta. Esta tarjeta ellos la regresaban al colegio a través de sus hijos. Además, en esta parte de la evaluación voy a disponer de un tiempo para evaluar de manera general al grupo teniendo en cuenta sus avances, participación y dificultades presentadas.

**Cierre:** Al finalizar la evaluación haremos un compartir de un refrigerio, se aprovechará este espacio para que los estudiantes interactúen entre ellos.

---

## **Anexo 2.** Pre-test

*Institución Educativa Isabel María Cuesta González – Sede José Arnoldo Marín*

*Riohacha, La Guajira*

*Nombre y Apellido:* \_\_\_\_\_

*Grado:* \_\_\_\_\_ *Fecha:* \_\_\_\_\_ *Edad:* \_\_\_\_\_

*Lee con atención el cuento “El día de campo de don chanco” y responde a las siguientes preguntas colocando una x en el círculo del lado izquierdo de la respuesta que consideres es la más acertada. Recuerda marcar sólo una opción, ya sea a, b o c.*

*¡Concéntrate y mucho éxito!*

*1. El nombre de quien escribió el cuento es:*

*O a. Johana Barros.*

*O b. Los hermanos Grimm.*

*O c. Keiko Kasza.*

*2. ¿Para quién está escrito el cuento?*

*O a. Para los niños y niñas.*

*O b. Para los maestros.*

*O c. Para los padres.*

*3. El día de campo de don Chanco tiene como propósito:*

*O a. Relatar una noticia acerca del día de campo de don Chanco.*

*O b. Narrar un cuento donde los niños conozcan las características de don Chanco.*

*O c. Contar una historia de entretenimiento para los niños.*

*4. ¿Quién está narrando el cuento?*

*O a. Don chanco, el personaje principal de la historia.*

*O b. La señorita cerda, a quien don Chanco quería invitar a dar un paseo.*

*O c. Una persona que no se menciona en el cuento, pero conoce todo lo que sucede.*

*5. ¿Quién dice la frase?: “Ahora pareces mucho más valiente... A la señorita Cerda le va gustar” es:*

*O a. El narrador que está relatando el cuento.*

*O b. El león, quien le prestó su hermosa melena.*

*O c. La señorita Cerda cuando vio a don Chanco.*

*6. En la siguiente frase “Don Chanco se arregló con esmero” se hace referencia a una situación que:*

*O a. Ya pasó.*

*O b. Está pasando.*

*O c. Va a pasar.*

*7. ¿Cómo inicia la historia?:*

*O a. La señorita cerda abre la puerta, mira con terror y grita ¡qué monstruo tan horrible!.*

*O b. Don Chanco se arreglaba para visitar a doña Cerda e invitarla a ir al campo.*

*O c. Chanco y Cerda se van al campo y ella sólo le habla de un monstruo que la había visitado.*

*8. ¿Qué sucede cuando don Chanco llega a la casa de la señorita Cerda después de seguir el consejo de sus amigos?*

*O a. Ella lo ve horrible y lo rechaza porque parece un monstruo.*

*O b. La señorita Cerda se pone feliz y se va con él al campo.*

*O c. Don Chanco le entrega la flor a la señorita Cerda.*

*9. ¿Cómo termina la historia?*

*O a. Don Chanco quiere visitar a la señorita cerda para invitarla al campo.*

*O b. Los amigos de Chanco le prestan sus mejores atuendos para impresionar a la señorita Cerda.*

*O c. Chanco y Cerda se van al campo y ella sólo le habla de un monstruo que la había visitado.*

*10. ¿Cuál de las siguientes características describe a don Chanco?*

*O a. Era un personaje bastante presumido y despistado.*

*O b. Era agradecido y buscaba aceptación de los demás.*

*O c. Era terco y no le gustaba escuchar a sus amigos.*

*11. ¿En qué lugar ocurre esta historia?*

*O a. En el campo*

*O b. En una selva*

*O c. En una granja*

*12. En la historia, la última situación que se presenta entre don Chanco y uno de sus amigos es:*

*O a. Cuando León le dijo: -¿Puedo darte un buen consejo? Ponte mi hermosa melena.*

*O b. Cuando Cebra le dijo:- ¿puedo darte un consejo? Ponte mis hermosas rayas.*

*O c. Cuando Zorro le dijo:- ¿puedo darte un buen consejo? Ponte mi hermosa cola*

***¡Muchas gracias!***



BUENAS NOCHES

# El día de campo de don Chanco



GRUPO  
EDITORIAL  
**norma**

**Keiko Kasza**

### **Anexo 3. Texto Pre-test**

#### ***Cuento: El día de campo de don Chanco.***

*Era un día perfecto para ir al campo. Don Chanco se arregló con esmero. Quería visitar a la señorita Cerda e invitarla a pasar el día en el campo.*

*“¡Espero que diga que sí!”, pensó don Chanco, y para impresionarla decidió llevarle una flor que había cortado por el camino.*

*Rumbo a casa de la señorita Cerda se encontró con su amigo Zorro. Cuando Zorro supo del día de campo le dijo:- ¿puedo darte un buen consejo?*

*Ponte mi hermosa cola.*

*-¿Te das cuenta? Ahora te ves mucho más audaz. A la señorita Cerda le va gustar. – dijo Zorro.*

*Don Chanco le agradeció el consejo.*

*Después se encontró con su amigo León.*

*Cuando León supo del día de campo le dijo: -¿Puedo darte un buen consejo?*

*Ponte mi hermosa melena.*

*-¿Te das cuenta? Ahora pareces mucho más valiente- dijo León -. A la señorita Cerda le va gustar.*

*Después se encontró con su amiga Cebra.*

*Cuando Cebra supo del día de campo, le dijo:- ¿puedo darte un consejo?*

*Ponte mis hermosas rayas.*

*-¿Te das cuenta? Ahora te ves mucho más elegante. A la señorita Cerda le va gustar – dijo Cebra.*

*Don Chanco estaba muy agradecido; nunca se había sentido tan guapo.*

*Finalmente llegó a casa de la señorita Cerda y golpeo la puerta.*



*-Buenos días. Vengo a invitarte a un día de campo- dijo don Chanco.*

*La señorita Cerda lo miraba con terror.*

*- ¡Qué horror!- gritó-. ¡qué monstruo tan horrible! si no te vas inmediatamente, llamaré a don Chanco y él se hará cargo de ti.*

*Don Chanco dio media vuelta y corrió a devolverle la cola a Zorro, la melena a León y las rayas a Cebra.*

*Después fue nuevamente a casa de la señorita Cerda y golpeó a la puerta.*

*- Buenos días. Vengo a invitarte a un día de campo- le dijo.*

*-¡Don Chanco! -gritó ella-.*

*¡Qué gusto me da verte!*

*Hace apenas un instante había un monstruo horrible aquí. ¡Claro que me encantaría acompañarte al campo!*

*Durante todo el camino la señorita Cerda habló del monstruo que la había visitado. Don chanco la escuchó atentamente pero guardó muy bien su secreto. ¡No dijo ni pío! ¿Cómo iba a desilusionar a la señorita cerda?*

***Keiko Kasza***

**Anexo 4.** Pos-test

*Institución Educativa Isabel María Cuesta González – Sede José Arnoldo Marín*

*Riohacha, La Guajira*



Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

*Lee con atención el cuento “Los secretos del abuelo sapo” y responde a las siguientes preguntas colocando una x en el círculo del lado izquierdo de la respuesta que consideres es la más acertada. Recuerda marcar sólo una opción, ya sea a, b o c.*

*¡Concéntrate y mucho éxito!*

*1. El nombre de quien escribió el cuento es:*

*O a. Johana Barros.*

*O b. Keiko Kasza.*

*O c. Los hermanos Grimm.*

*2. ¿Para quién está escrito el cuento?*

*O a. Para los padres.*

*O b. Para los maestros.*

*O c. Para los niños y niñas.*

3. *Los secretos del abuelo sapo tiene como propósito:*

- O a. Relatar una noticia acerca de la amistad que tienen el abuelo sapo y sapito.*
- O b. Narrar un cuento donde los niños conozcan las características del abuelo sapo.*
- O c. Contar una historia de entretenimiento para los maestros de la escuela.*

4. *¿Quién está narrando el cuento?*

- O a. Una persona que no se menciona en el cuento, pero conoce todo lo que sucede.*
- O b. El monstruo que estaba viendo todo lo que sucedía en el bosque.*
- O c. El abuelo sapo, el personaje principal de la historia que se está contando.*

5. *¿Quién dice la frase?: “¡Me los voy a comer sólo por diversión!” es:*

- O a. La culebra, cuando vio al abuelo sapo y a sapito solos.*
- O b. El monstruo, quien se quiere comer al abuelo sapo y a sapito.*
- O c. El narrador que está relatando todo lo que sucede en la historia.*

6. *En la siguiente frase “¡Me los voy a comer de un bocado!” se hace referencia a una situación que:*

- O a. Ya pasó.*
- O b. Está pasando.*
- O c. Va a pasar.*

7. *¿Cómo inicia la historia?:*

- O a. Un día abuelo Sapo y Sapito Salieron a caminar por el bosque.*

*O b. ¡Estuviste maravilloso! Esta vez fue Sapito quien sonrió lleno de alegría.*

*O c. En ese preciso momento apareció una gran tortuga voraz.*

*8. ¿Qué hace sapito cuando el monstruo quiere comerse al abuelo sapo?*

*O a. Se esconde detrás de los arbustos para que el monstruo no se lo coma.*

*O b. Da un alarido y corre a buscar ayuda donde la tortuga y la culebra.*

*O c. Le lanza vayas al monstruo y le dice que el abuelo sapo lo está envenenando.*

*9. ¿Cómo termina la historia?*

*O a. En ese preciso momento apareció una gran tortuga voraz.*

*O b. ¡Estuviste maravilloso! Esta vez fue Sapito quien sonrió lleno de alegría.*

*O c. Un día abuelo Sapo y Sapito Salieron a caminar por el bosque.*

*10. ¿Cuál de las siguientes características describe al abuelo sapo?*

*O a. Era valiente, astuto y muy buen amigo.*

*O b. Era un personaje vanidoso y mentiroso.*

*O c. Era terco y no le gustaba escuchar a sapito.*

*11. ¿En qué lugar ocurre esta historia?*

*O a. En el campo*

*O b. En una granja*

*O c. En un bosque*

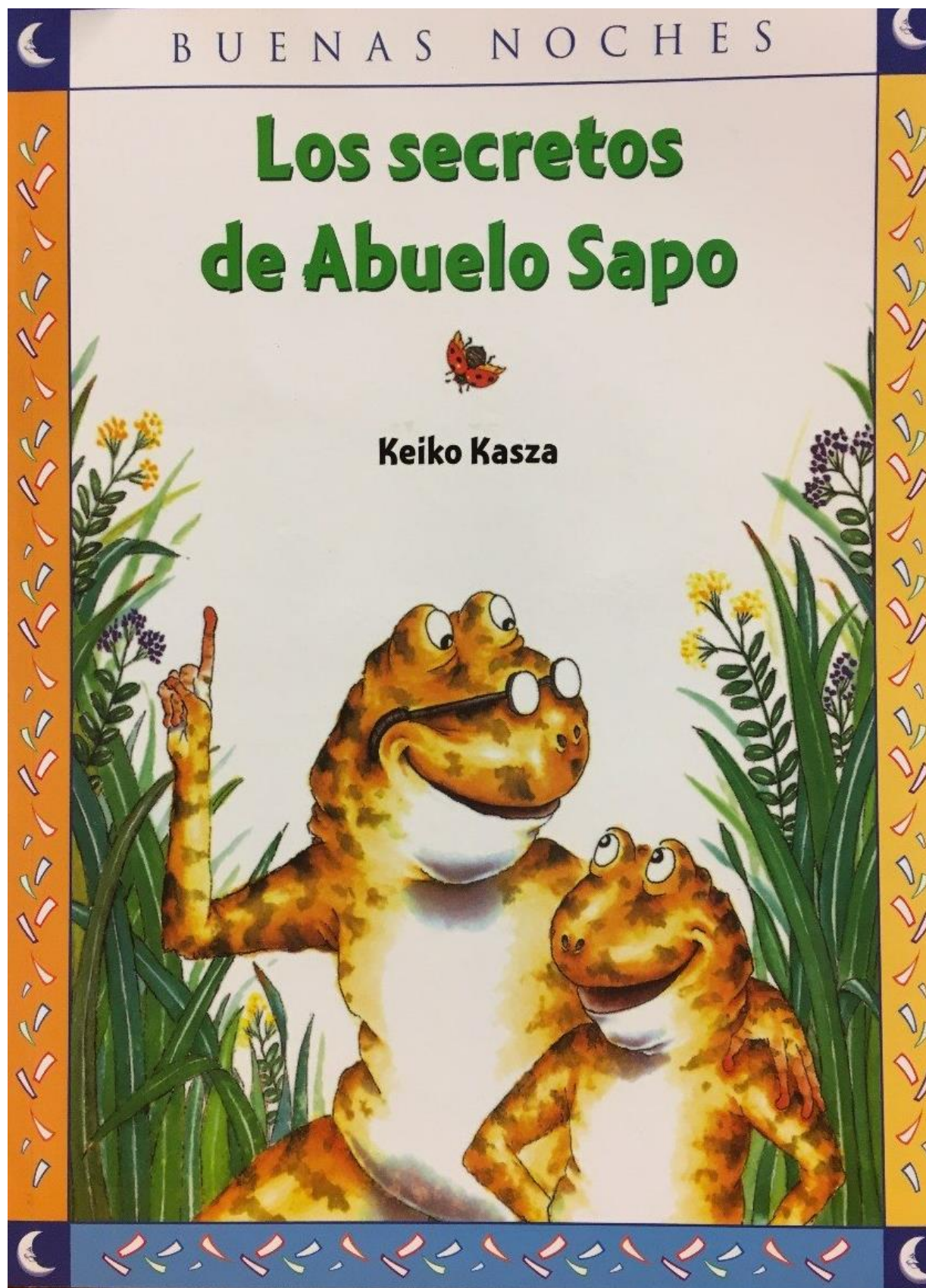
*12. En la historia, la última situación que se presenta entre el abuelo sapo y uno de sus enemigos es:*

*O a. Cuando el monstruo le dice: ¡Me los voy a comer sólo por diversión!*

*O b. Cuando la tortuga le dice: ¡Me los voy a comer de un bocado!*

*O c. Cuando la culebra le dice: ¡Me los voy a comer de almuerzo!*

***¡Muchas gracias!***



## Anexo 5. Texto Pos-test

### Cuento: Los secretos del abuelo Sapo

*Un día abuelo Sapo y Sapito Salieron a caminar por el bosque.*

*-Sabes, sapito- dijo abuelo-, nuestro mundo está lleno de enemigos hambrientos. -¿Cómo nos podemos proteger, abuelo?- preguntó sapito. -Bueno- declaró abuelo-, voy a compartir mis secretos contigo.*

*Mi primer secreto es ser valiente al enfrentarte con un enemigo peligroso.*

*En ese preciso momento apareció una culebra. - ¡Me los voy a comer de almuerzo!*

*Sapito dio un alarido y corrió a esconderse. Pero. ¿Abuelo estaba asustado? ¡Ni un poquito!*

*-¡Cómeme si puedes!- gritó Ferozmente abuelo--Quizá yo soy mucho más de lo que tú puedes tragar. Abuelo tomó aire y se hizo cada vez más y más grande.*

*-Pues... tal vez otro día- murmuró la culebra y se fue lentamente.*

*Sapito saltó de los arbustos. -¡Oh, Abuelo!-gritó- ¡Fuiste tan valiente! ¡Estuviste maravilloso!*

*Abuelo Sapo sonrió lleno de alegría. -Gracias - le dijo-*

*-Pero algunos Enemigos son demasiado grandes para espantarlos.*

*Mi segundo secreto es ser astuto al enfrentarse con un enemigo peligroso.*

*En ese preciso momento apareció una gran tortuga voraz. - Hola, sapos- chasqueó la tortuga-*

*¡Me los voy a comer de un bocado! ¡Chas, Chas!*

*Sapito dio un alarido y corrió a esconderse.*

*Pero, ¿Abuelo estaba asustado? ¡Ni un poquito!*

*-¿Un bocado?- preguntó Abuelo-. ¿No prefieres un banquete?*

*- Claro que sí- respondió la tortuga. - Hace poco una apetitosa culebra pasó por acá.*

*Si te apresuras la puedes atrapar. - Gracias por el consejo - dijo la tortuga y se fue muy rápido a cazar a la culebra.*

*Sapito saltó de los arbustos. -¡Oh. Abuelo! - gritó-. ¡Fuiste tan astuto! ¡Estuviste maravilloso! Abuelo Sapo sonrió lleno de alegría. -Gracias-le dijo-.*

*Ahora, el tercer y último secreto. Pero antes de que pudiera decir otra palabra...*

*Un enorme monstruo apareció. - Hola, sapos- rugió el monstruo-. ¡Me los voy a comer sólo por diversión!*

*Sapito dio un alarido y corrió a esconderse.*

*Pero, ¿Abuelo estaba asustado? ¡Sí! ¡Estaba asustado! Nunca en su vida había visto una criatura más espantosa.*

*Intentó escapar, pero el monstruo lo atrapó.*

*Sapito estaba escondido entre los arbustos temblando de miedo.*

*Pero recordó los secretos de su abuelo: ¡Ser valiente y astuto! ¡Ser valiente y astuto!*

*Vio unas bayas silvestres y decidió rápidamente lo que debía hacer. Sapito le lanzó las bayas al monstruo. Las bayas se reventaron y le dejaron manchas rojas en las patas.*

*El monstruo ni siquiera se dio cuenta. ¡Estaba muy ocupado convirtiendo a Abuelo en un sándwich de sapo! Sapito salió de los arbustos con gran valentía. -¡Abuelo!-gritó-. ¡Deja libre al monstruo!*

*-¿Qué?-dijo el monstruo. -¿qué?-gritó Abuelo. - Abuelo- dijo Sapito-, no es muy amable de tu parte Andar envenenando monstruos. Tu veneno ya le está subiendo por las patas. Pronto tendrá manchas por toda la cola y luego morirá. ¿No te da vergüenza, Abuelo? El monstruo se miró las patas. - ¡Socorro! ¡Socorro! ¡Estos sapos malvados me están envenenando!*




*El monstruo corrió tan rápido como pudo. Abuelo y Sapito se abrazaron. -¡Uf!- suspiró Abuelo- Estuve cerca. - Sí- dijo Sapito. - Bueno dijo finalmente Abuelo-, Pero aún no has escuchado mi tercer secreto. -¿Cuál es?- Preguntó Sapito. -Mi tercer secreto es éste- declaró Abuelo: -en caso de emergencia, estar seguro de tener un amigo con quien contar.*


*Sapito, fuiste tan valiente. Fuiste tan astuto. ¡Estuviste maravilloso! Esta vez fue Sapito quien sonrió lleno de alegría.*

**Keiko Kasza**

## Anexo 6. Consentimiento firmado



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante Andrés Camilo Riveira Lague identificado con documento N° 1139324470, luego de comprender en qué consiste la investigación "Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos – cuentos infantiles, en estudiantes de grado segundo de la I. E. Isabel María Cuesta González, sede José Arnoldo Marín de Riohacha" adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos-cuentos infantiles, en los estudiantes del grado segundo de la I.E. Isabel María Cuesta González sede José Arnoldo Marín del municipio de Riohacha, La Guajira y reflexionar acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia.

**Justificación de la Investigación:** Para Pérez (2010) "A la escuela le corresponde construir las condiciones para que los niños ingresen a la cultura escrita y a las prácticas de lenguaje", de allí, que una de las responsabilidades que tiene la escuela es formar estudiantes competentes en el manejo del lenguaje escrito. No obstante, la enseñanza del lenguaje, es un proceso que debe permitir al estudiante no solo decodificar y codificar, sino desarrollar habilidades en la comprensión textual. La lectura no puede abordarse en el proceso como una actividad mecánica para acceder a una información, o de simple entretención. Tampoco puede seguir sustentada en prácticas tradicionales en donde se enseña a partir de dictados, transcripciones, planas; el docente ha limitado el proceso de enseñanza de comprensión lectora a estrategias poco pertinentes en donde aún usa cartillas como Nacho lee, que no permiten que el estudiante analice, interprete, argumente y asuma una posición crítica frente al texto que lee. Además, de los bajos niveles de comprensión lectora debido al poco hábito de lectura, dificultad para entender el sentido del texto e inferir a partir de lo leído. Son estas las razones por las cuales se hace necesario transformar las prácticas pedagógicas desde la investigación.

**Procedimientos:** Para la recolección de información la investigadora utilizará las técnicas de cuestionario (pre-test y post-test) y diario de campo (en donde se registrarán datos recopilados durante la implementación de la secuencia didáctica, con el fin de recolectar información que lleve a describir, categorizar, interpretar y comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Lengua Castellana en el grupo 2 01.

**Beneficios:** La información obtenida permitirá dar cuenta si la implementación de la secuencia didáctica, mejoró la comprensión lectora en los estudiantes de grado segundo, comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Lengua Castellana y representará un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las Instituciones Educativas en el marco de la Calidad educativa.

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los participantes en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

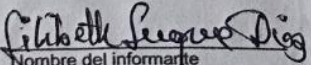
**Garantía de información:** los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** toda información proporcione, se tratará de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres de las personas de las cuales se obtenga información.

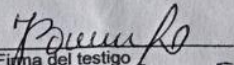
**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quien contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Johana Barros González celular 3013422673. Investigadora.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Riohacha a los 18 días, del mes abril del año 2017.



Nombre del informante  
Cédula: 40433908



Firma del testigo  
Cédula 40435905

**Anexo 7.** Diario de campo (1 sesión)**DIARIO DE CAMPO****Docente:** Lic. Johana Barros González**Grado:** 201 B. P.**Fase:** Planeación**Sesión 1:** Socialización de la secuencia didáctica**Clase N°:** 2**Actividad 2:** Gran subasta cuentos infantiles**Fecha:** septiembre 4 de 2017**Hora:** 10: 30 a 9: 11: 45

Aproveché el espacio de recreo para organizar el salón, ellos intentaban mirar lo que estaba haciendo, pero la puerta estaba cerrada. Al entrar al salón se emocionaron al ver como todo estaba decorado, decían “que lindo”, “la seño decoró el salón le decían a los que iban entrando” algunos se sorprendían y se acercaban a la mesa a ver lo que había allí, “mira los cuentos” “está lindo verdad”.

Para esta clase asistieron 29 niños. Las sillas estaban dispuestas de forma distinta a la convencional. A medida que iban entrando les pedía que se ubicaran en el puesto correspondiente a cada uno. Una vez todos se organizaron comencé a darles las tarjetas con el número que los identificaría dentro de la subasta, junto con el dinero con el cual comprarían el libro que adquirirían. Les recordé como sería el protocolo del evento. En ese momento llegó la

profesora del programa Todos Aprender y se dirigió a ellos diciéndoles que muy bonito lo que estaban haciendo, los motivó a leer el cuento que comprarían, para que se lo contaran a sus papitos y hermanitos. Les dijo que no los podía acompañar porque tenía un compromiso en otro colegio. Al marcharse, se dio inicio a la subasta ellos comenzaron a proponer de acuerdo con la cantidad de dinero que tenían el que más ofrecía se tenía la oportunidad de llevarse el libro el cual se declaraba vendido y se le entregaba al estudiante con una tarjeta y un dulce. En el transcurso de ésta ellos gritaban desde su puesto “yo quiero ese” pero se les decía que debían comprarlo. De esta manera se realizó la subasta en un ambiente cargado de mucho entusiasmo. Ellos comenzaron a observar el cuento y a intercambiarlos unos con otros. Estaban realmente emocionados.

Al finalizar la subasta les pregunté que iban a hacer con esos libros a lo que respondieron “llevarlos para la casa”, “leer y aprender”, “cuidarlos”, “leerlos por las noches”; ¿Para qué les sirven esos libros? “para aprender”, “para compartirlo con otros”, “para leerlos”; ¿Por qué es importante leer? “porque aprendemos cosas nuevas” “nos enseñan”; ¿Qué pasa si no se lee? “no podemos aprender nada”, “no sabemos nada”, “no aprendemos a leer” “no entendemos cuando la profesora escribe en el tablero”; ¿Qué debo hacer para saber lo que se está contando en estos textos? “leerlo”; ¿Con quién puedo compartir lo que me dicen los cuentos? “con mis compañeros”, “con otros niños”, “con mis papas”, “con mis hermanos”.

Después de responder las preguntas se les llevó a reflexionar sobre la importancia de leer y se les planteó las siguientes preguntas:

¿Qué aprendieron durante la actividad? “que debemos leer para aprender cosas nuevas”

¿Cómo lo aprendieron? “de forma divertida”,

¿Para qué le sirve lo aprendido? “para seguir adelante” “para leer mejor” “para saber más”.

Promover la participación no fue difícil, ellos son muy participativos, gracias a que constantemente propicio espacios para que ellos hagan aportes a la clase e intervengan de forma activa.

Me sentí super animada en esta actividad, generó en mi gran satisfacción por la manera en la que los niños se involucraron en ella.

Ver la manera en la que los estudiantes responden ante este tipo de propuesta pedagógica me insta a seguir trabajando de esta manera.

Me confronto al percatarme de tanto tiempo que dediqué a desarrollar clases pasivas y poco dinámicas, me pregunto cómo podían mis estudiantes tener disposición para aprender con clases tan aburridas, en donde predominaba la transmisión y transcripción de conceptos.

Quiero cada día enriquecer el proceso con nuevas formas de hacer las cosas, pero sobre todo generar en mis estudiantes expectativas frente a lo que van a aprender.

Quisiera tener la certeza de estar escribiendo la información pertinente en este diario, creo que registrar todo lo que acontece en la clase no es una buena idea, sería repetir lo que está registrado en la secuencia didáctica, además se convertiría en un ejercicio monótono y por ende aburridor, a mí parecer debería generar espacio a la reflexión sobre lo que acontece en la clase, y es hacia donde verdaderamente se apunta con este trabajo investigativo, generar posibilidades de transformaciones en la práctica de enseñanza.



## Anexo 8. Evidencias

**EVIDENCIAS**



**Fotografía 5.** Aplicación de las pruebas Pre-test y Pos-test.



**Fotografía 6.** Acercamiento a diferentes textos.





**Fotografía 7.** Socialización de la secuencia y contrato didáctico.



**Fotografía 8.** Indagación de conocimientos previos.





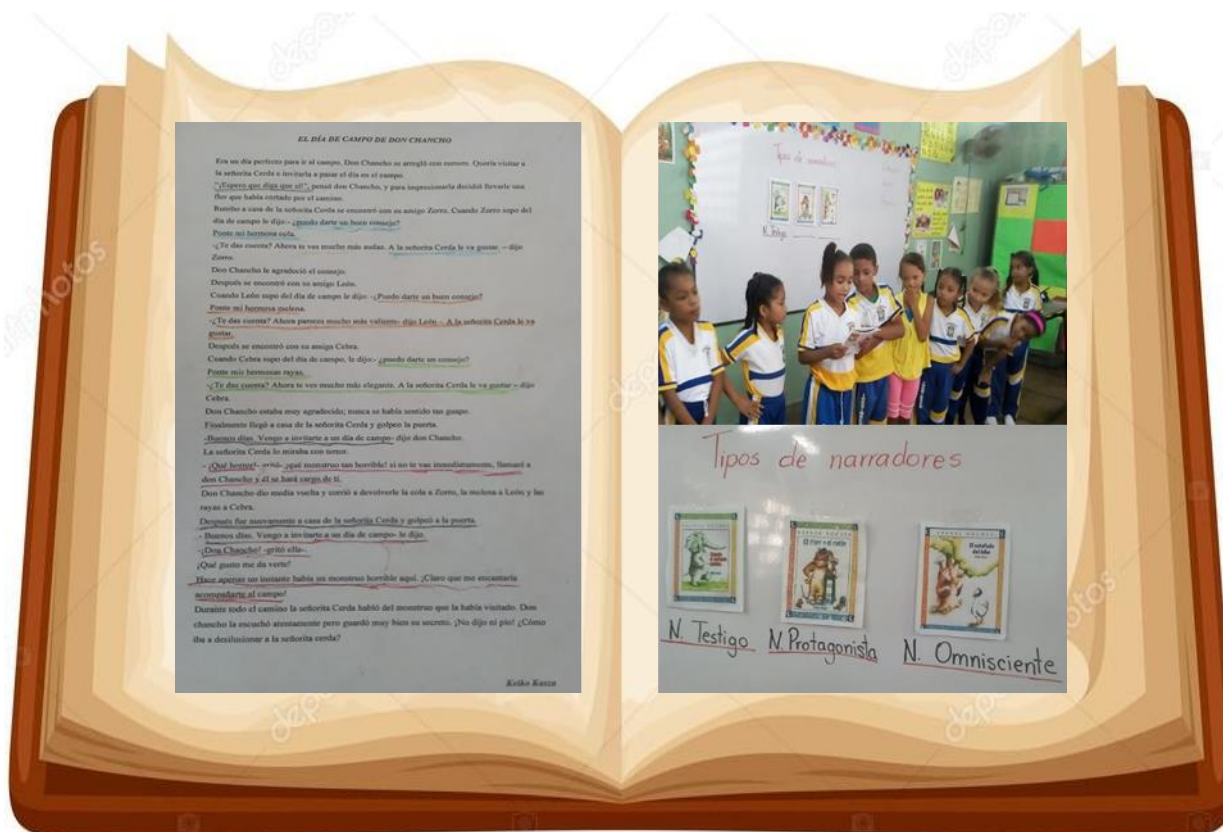
**Fotografía 9.** Confrontación de los conocimientos previos.



**Fotografía 10.** Presentación del texto experto.

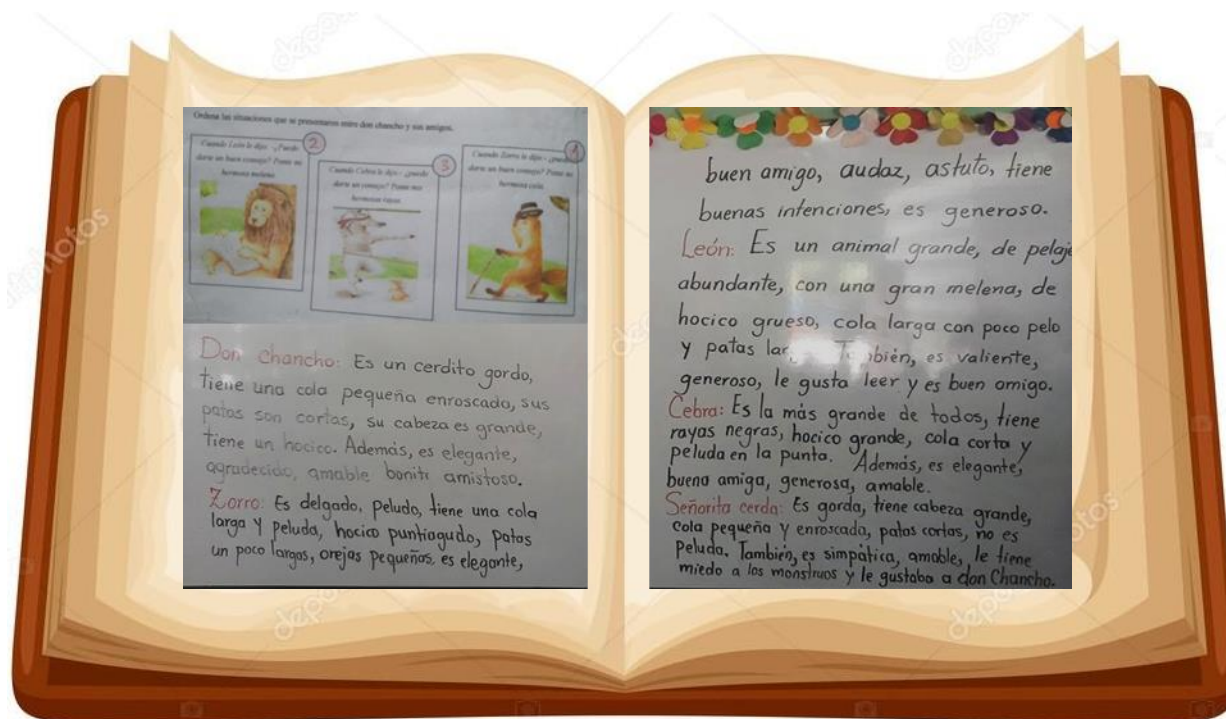


Fotografía 11. El que escribe, a quien escribe y con qué propósito lo hace.



Fotografía 12. Voces del narrador y tipos de narrador.





**Fotografía 13.** Orden secuencial de las acciones Características físicas y psicológicas de los personajes.



**Fotografía 14.** Dramatización: Compartir lo aprendido.



**Fotografía 15.** Evaluación de la Secuencia didáctica.



**Fotografía 16.** Intervención Programa Todos Aprender y Universidad Tecnológica de Pereira.





**Fotografía 17. Estudiantes participantes en la investigación.**